

Préambule. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : contribution à un état de la question

Laurent Puren, Bruno Maurer

Près de soixante ans après avoir accédé à la souveraineté, les pays d'Afrique francophone subsaharienne connaissent tous une situation préoccupante sur le plan éducatif, à tous les cycles de l'enseignement. Des progrès ont certes été accomplis, sous l'impulsion d'organismes internationaux, avec l'aide de bailleurs de fonds et la coopération des responsables éducatifs des pays concernés. L'objectif prioritaire de l'éducation pour tous (EPT) dans l'éducation primaire, défini à la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en 1990, puis lors du sommet de Dakar dix ans plus tard, a ainsi impulsé une dynamique qui a entraîné une massification de l'enseignement permettant aujourd'hui aux deux tiers d'une génération d'enfants de cette zone d'achever le cycle primaire, contre moins de la moitié en 2000 (UNESCO, 2014b).

Ces progrès n'ont cependant pas suffi à modifier radicalement la forme des pyramides éducatives de ces pays dont les blocs représentant les différents cycles de l'enseignement s'émacient dangereusement d'un cycle à l'autre, témoignant de sorties prématurées du système éducatif pour un grand nombre d'élèves, avec les conséquences que cela entraîne en termes d'analphabétisme et d'incapacité à rompre le cycle de la pauvreté. L'horizon de 2015 fixé à Dakar pour l'achèvement universel de l'enseignement primaire est désormais derrière nous et cet achèvement n'a toujours pas été accompli (UNESCO, 2005 ; 2015a). L'UNESCO estime ainsi qu'il faudra encore au moins deux générations pour atteindre cet objectif : dans le premier degré, les garçons les plus pauvres devraient l'avoir atteint en 2069, les filles les plus pauvres en 2086, quant au premier cycle de l'enseignement secondaire, les spécialistes évoquent la date très reculée de 2111 pour les filles les plus pauvres (UNESCO, 2014a).

Mais au-delà de ces projections vertigineuses et des aspects purement statistiques et quantitatifs liés aux questions d'accès, se posent les questions cruciales de la qualité de l'enseignement et de l'efficacité de l'apprentissage. Dans le cadre d'action défini en 2015 lors du forum mondial de l'éducation à Incheon, un recentrage significatif a été opéré sur les aspects qualitatifs qui apparaissent désormais comme prioritaires en vue d'atteindre les nouveaux objectifs fixés à 2030 : "il est dangereux de se concentrer sur l'accès à l'éducation sans prêter suffisamment attention à la question de savoir si les élèves et les étudiants apprennent vraiment et acquièrent des compétences utiles lorsqu'ils sont à l'école ou à l'université" (UNESCO, 2015b).

La priorité accordée dans les précédents plans d'action aux aspects quantitatifs a en effet eu tendance à occulter ou minimiser le bilan catastrophique mis en évidence notamment par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). Dans son analyse des "performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone" de 2014 (PASEC, 2015), réalisée dans dix pays¹, le PASEC révèle qu'une majorité des élèves testés en français et mathématiques sont en grande difficulté dans l'un et l'autre domaine. Ainsi, en

¹ Le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

fin de scolarité primaire, 60 % des élèves n'auraient pas atteint le niveau suffisant de compétences en lecture et en mathématiques. En ce qui concerne la compréhension orale, "la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans éprouve de multiples difficultés pour comprendre ne serait-ce que des messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement." La production orale et écrite ne sont pas évaluées dans le cadre du PASEC mais si tel était le cas, on imagine aisément que les résultats obtenus dans ces deux compétences seraient encore plus faibles.

Réfléchir aux enjeux éducatifs en terme de qualité revient au final à s'intéresser de près à ce qui se passe entre les quatre murs des salles de classes, entre un enseignant et ses élèves. Nous ne revenons pas ici sur les conditions généralement déplorables dans lesquelles s'effectue la scolarisation dans les pays du Sud, conditions qui expliquent en partie le rendement faible des écoles : enseignants au statut précaire pas/peu/mal formés, effectifs pléthoriques, environnements scolaires peu propices aux apprentissages (salles de classes insalubres, bruyantes, etc.), insuffisance ou manque de matériel pédagogique, infrastructures insuffisantes générant une scolarisation en double-flux, etc. Les pratiques pédagogiques observées en Afrique francophone et anglophone (voir par exemple : Dembele & Miaro-II, 2003 ; Pontefract & Hardman, 2005 ; UNESCO, 2015 ; Altet & al., 2015) sont généralement décrites comme possédant les caractéristiques suivantes :

- une pédagogie frontale sur le mode du cours magistral s'inscrivant dans une logique d'enseignement plus que d'apprentissage ;
- une approche behavioriste de l'enseignement/apprentissage (répétition en chœur, mémorisation, application systématique d'exercices structuraux, etc.) mobilisant des habiletés de bas niveaux dans la taxonomie de Bloom (Appliquer, Comprendre, Mémoriser) ;
- un enseignement formel et décontextualisé, coupé du vécu des élèves, de type déductif ;
- des contenus d'enseignement formels construits sur des savoirs savants ;
- une absence de manipulation, de recherche, de production individuelle ou collective par les élèves, au travers d'activités faisant appel au ludique, à la créativité, au sens ;
- la mauvaise maîtrise par les instituteurs de la langue et des contenus d'enseignement.

Au-delà de ces constats généraux, il existe peu d'études analysant plus finement les interactions ou les pratiques de classe dans les pays d'Afrique subsaharienne, ce qui a conduit Robert B. Prophet à évoquer les classes de ces pays comme la "boîte noire" du système éducatif (cité par Pontefract & Hardman, 2005). Les recherches existantes, dans la littérature anglophone et francophone, insistent sur le cadre interactionnel rigide de la classe qui apparaît notamment au travers d'un usage tronqué du questionnement par le maître.

Sur la base d'observations de pratiques dans des cours d'anglais, de mathématiques et de sciences au sein d'écoles kényanes, Pontefract & Hardman (2005) notent ainsi le fait que 99 % des questions posées par l'enseignant sont des questions fermées, appelant, dans 70 % des cas, des réponses, majoritairement proposées sur le mode choral, se réduisant à un seul mot. Le recours à ces pseudo-questions s'inscrit dans des stratégies de participation ritualisées mises en oeuvre par l'enseignant afin de maintenir l'attention des élèves, cette pratique s'effectuant néanmoins au détriment du développement cognitif et linguistique des élèves. Une étude similaire conduite en Tanzanie (Hardman & al., 2012) obtient les mêmes résultats avec une majorité écrasante de questions fermées initiées par l'enseignant et ne contribuant à aucune forme d'apprentissage. Les auteurs de l'étude notent que moins d'1 % des questions

posées le sont à l'initiative des élèves. Par ailleurs, les enseignants ne prennent pas le temps d'écouter les propositions des élèves, ni, dans les cas des rares réponses individuelles, de proposer un feedback constructif, si ce n'est en désapprouvant ou approuvant brièvement, et, dans le dernier cas de figure, en invitant éventuellement le reste de la classe à applaudir, sans plus d'explications.

Du côté des travaux francophones, citons la recherche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves) conduite en 2013-2014 au Burkina Faso, notamment par Marguerite Altet (Altet & al., 2015 ; voir infra les contributions de Altet et de Nicot-Guilloreil), dans le cadre du projet IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres). La chercheuse note également que les questions proposées par le maître le sont pour l'essentiel sur le mode fermé, factuel et dans l'attente d'obtenir LA réponse attendue, ces interactions s'inscrivant dans un schéma discursif tronqué où "le maître a le premier mais aussi le dernier mot." Citons enfin les travaux importants de Colette Noyau (voir notamment Noyau, 2001 ; 2004 ; 2005 ; 2006 et Noyau & Quashie, 2003) sur les processus d'appropriation du français langue de scolarisation (FLS) au Togo. L'analyse de pratiques de classes menées dans des écoles, dans une perspective acquisitionnelle, tant en français que dans des disciplines non linguistiques (DNL), conduisent la chercheuse à mettre également en avant les "simulacres de questions" utilisés par les enseignants dans des interactions didactiques asymétriques où l'activité de l'élève est réduite à "manifester ses savoirs ou non-savoirs, obtempérer, recevoir information ou confirmation de ses réponses" (Noyau & Quashie, 2003). Ces "questions de mise en évidence" (expression de Roger Nunn reprise dans *Ibid.*) ne contribuent pas à faire progresser les élèves dans la construction des savoirs ; elles ont pour seul objectif la restitution à l'identique, dans un français normé calqué sur l'écrit (phrase complète selon le schéma canonique SVO), d'un élément de savoir. Noyau évoque également le phénomène de "bifocalisation" propre aux contextes de FLS tels qu'ils existent en Afrique subsaharienne : à savoir la nécessité dans le cadre des interactions de classe de gérer parallèlement les contenus et la langue d'enseignement, le conflit entre ces deux objets se résolvant la plupart du temps au bénéfice du code et au détriment du cognitif. Ainsi le français, réduit à "une activité de production phrastique", le plus souvent décontextualisée, "n'est paradoxalement pas véhicule de construction de savoirs" (Noyau, 2001).

Si les dysfonctionnements de l'école en Afrique francophone subsaharienne sont bien documentés, restent à connaître les solutions pédagogiques à adopter pour améliorer la qualité de l'éducation. Quelles sont ces "stratégies pédagogiques efficaces", ces "méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées" que l'UNESCO (2015a ; 2015b) appelle de ses vœux pour répondre à l'"exigence de qualité" (UNESCO, 2005) qu'elle se fixe ? On ne trouve pas dans les différents rapports consacrés par l'institution internationale aux questions éducatives dans les pays en voie de développement de propositions très précises ou concrètes. Il y est vaguement fait allusion à la nécessité d'"adopter des approches pédagogiques axées sur l'apprenant, actives et collaboratives" (UNESCO, 2015b). Ailleurs, il est fait mention d'"approches humanistes" dans lesquelles "les apprenants sont au centre de la "fabrication de sens"" (UNESCO, 2005). Parfois les préconisations peuvent même apparaître comme contradictoires. Ainsi, tout en se référant aux travaux de Dewey et Piaget pour démontrer l'importance que revêt "la participation active de chaque apprenant" dans le processus d'apprentissage, les auteurs du rapport de 2005 citent les travaux d'un certain Doyle qui préconise, dans une approche qui rappelle davantage le béhaviorisme que le socio-constructivisme, d'"enseigner les compétences jusqu'à l'automatisation de leur maîtrise".

La synthèse conduite par Westbrook & al. (2013), à partir d'un corpus de 489 rapports relatifs à l'éducation primaire et secondaire dans les pays en voie de développement, est souvent citée comme référence (UNESCO, 2015a ; Altet & al., 2015). Y sont désignées parmi les stratégies pédagogiques considérées comme efficaces : "le travail en groupe et avec les pairs, le feedback informatif, le questionnement des élèves, l'emploi des langues locales, la planification et la diversification des séquences pédagogiques et l'utilisation d'un éventail de matériels d'apprentissage." Le recours à des modalités variées de formes de questionnement apparaît également chez Hardman et Abd-Kadir comme un levier méthodologique important pour passer d'une pédagogie traditionnelle centrée sur une logique d'enseignement à une pédagogie active centrée sur une logique d'apprentissage (Altet : 2017). Les chercheurs proposent les variantes suivantes :

"the use of open and closed questions and teacher statements; giving students time to answer; sharing questions at the start of a lesson; encouraging students to ask their own questions; beginning a lesson by giving pairs of students a question to answer from the last lesson; asking pairs to discuss a question for a minute before they answer; getting a pair or group of students to set questions for another pair or group; treating answers with respect and giving students credit for trying; probing answers; commenting on a response to exemplify, expand, justify or add additional information; building student responses into questions thereby acknowledging their importance to the classroom discussion (Hardman & Abd-Kadir, 2010).

Sans viser à l'exhaustivité, sous peine de nous répéter, citons enfin ce recensement des "pratiques enseignantes effectives" proposé par Altet & al. (2015) à partir de la lecture d'une vingtaine de publications :

- la stimulation cognitive et motivationnelle de l'enseignant ;
- l'implication, l'engagement dans la tâche de l'élève (active task) et le temps individuel sur la tâche (time on task) ;
- la recherche active par l'élève, son activité intellectuelle à travers des tâches ;
- les interactions enseignant-apprenant(s) variées, entre pairs, entre groupes de pairs ;
- la régulation interactive, les renforcements et l'évaluation formative ;
- la formation méthodologique et métacognitive ;
- le climat social du groupe-classe.

Dans les années 2000, un ensemble de pays d'Afrique subsaharienne francophone a entrepris de vastes réformes curriculaires sur la base d'approches se réclamant précisément de la centration sur l'apprenant, du constructivisme, des pédagogies actives et, plus généralement, de l'innovation pédagogique. Ces réformes - que ce soit la pédagogie par objectifs (PPO) mise en oeuvre au Burkina Faso, la pédagogie convergente expérimentée au Mali, l'approche par les compétences (APC) appliquée un peu partout, ou encore les approches par les situations (Niger) - se sont révélées peu efficaces et ont donné lieu à de nombreuses critiques. Considérées comme dogmatiques, inadaptées aux réalités locales - notamment aux cultures éducatives des pays du Sud -, confuses sur les plans théoriques et méthodologiques², technocentristes car axées sur la "rationalisation de l'acte éducatif" (Altet, 1997), et généralement trop complexes à mettre en oeuvre par des enseignants peu ou mal formés.

² Pour l'APC, lire AFD, 2010 ; BERNARD & al., 2007 et les contributions infra de Berkaine ; Destin & Véronique et de Puren ; pour la pédagogie convergente, voir Maurer, 2007 ; pour les approches par les situations, cf. Maurer infra.

Pour résumer, l'échec de ces réformes a démontré :

- le fait qu'une débauche de moyens ne garantit en rien le succès d'une réforme éducative. Au contraire les progrès dans le domaine pédagogique peuvent prendre appui sur des mesures peu onéreuses, des bonnes pratiques, une didactique réaliste (Verdelhan-Bourgade, 2002) tenant compte des besoins et des moyens du terrain ;
- la nécessité de s'appuyer sur les besoins observés sur le terrain pour construire des outils de formation dans une démarche ascendante, dans un esprit de co-construction impliquant les acteurs, plutôt que la démarche inverse, descendante, imposée de manière directive par des responsables politiques déconnectés des réalités du terrain, sous la pression de bailleurs (voir Puren infra) ;
- l'importance de revoir en profondeur la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. Aucune réforme ne fonctionnera aussi longtemps que les instituteurs qui ont la charge de les appliquer n'auront pas un niveau de formation suffisant. Comme l'écrivent Lauwerier et Akkari (2015 : 1) : "La question de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne repose sur la qualité de ses enseignants." "Teachers", souligne également le dernier rapport annuel de la Banque Mondiale sur le développement dans le monde, "are the most important factor affecting learning in schools" (World Development Report, 2018 : 10).

En vue d'améliorer la situation éducative des pays d'Afrique subsaharienne, on ne peut, enfin, faire l'impasse sur la place à accorder aux langues des élèves. Les projets LASCOLAF et ELAN ont mis en lumière la nécessité de mettre en oeuvre une réflexion sur l'utilisation des L1 dans la scolarisation, et en particulier dans l'entrée dans l'écrit (Maurer 2011a ; 2011b ; 2013a ; 2013b).

Cette manière d'aborder le problème des apprentissages en Afrique apparaît même de plus en plus comme étant la réponse principale aux défis de la qualité, face aux difficultés de la scolarisation dite classique. L'usage unique du français comme véhicule scolaire est accusé d'engendrer des systèmes éducatifs dans lesquels, faute de maîtrise suffisante de la langue d'enseignement par les élèves mais aussi par les enseignants, le dialogue pédagogique se réduit à un simulacre d'interaction en empruntant de manière quasi constante le schéma "question du maître-réponse de l'élève-validation/non validation et poursuite". Les évaluations du niveau linguistique des enseignants en français, réalisées dans des pays comme Madagascar (Nicot-Guilloreau, 2009), montrent qu'une partie importante du corps enseignant n'a pas une maîtrise suffisante du français pour pouvoir réellement enseigner dans cette langue. En 2005, les résultats aux scores du test TCF révélaient que sur près de 250 maîtres du primaire, 17% étaient de niveau A1 en français et 65% de niveau A2. Partant, grande est la tentation de faire basculer une partie du système éducatif vers des systèmes bilingues où les enseignants vont faire cours dans une langue qu'ils sont censés mieux connaître ainsi que leurs élèves. A cette justification par défaut en quelque sorte, viennent s'ajouter des arguments cognitifs plus positifs, à savoir les bénéfices que l'on attend d'un système éducatif qui fonctionne dans la langue des élèves pour tous les apprentissages premiers : des compétences de lecture-écriture mieux assurées, une maîtrise de la L1 renforcée par une meilleure compréhension de son fonctionnement et par ses utilisations écrites, des bénéfices en mathématiques. Au-delà, c'est un système éducatif plus performant (meilleur taux d'achèvement du fondamental) et moins coûteux (réduction des redoublements) qui est attendu. Encore faut-il que les conditions soient réunies pour que la mutation du système se fasse de manière optimale, et ces conditions sont multiples (Maurer, 2011a) : de la capacité à

conduire une réforme de grande échelle (choix des langues d'enseignement, intégration de critères linguistiques dans la gestion des personnels, révision des curricula et de la formation des maîtres) à la pratique quotidienne dans les classes (changements de formats d'interaction maître-élèves), en passant par des choix didactiques importants comme la définition et la mise en pratique d'une didactique des langues africaines comme langues premières ou la création des conditions pour que de réels transferts s'opèrent entre ce que les élèves ont appris/construits en L1 et ce qu'ils vont devoir apprendre en L2 (français). Sans compter l'engagement réel et continu des États, ce qui n'est pas toujours le cas, alors même qu'officiellement ils s'engagent dans cette voie.

Les auteurs de cet ouvrage avaient été invités à proposer librement leurs analyses de cette crise des apprentissages en Afrique francophone subsaharienne dans une approche résolument disciplinaire car même si nous ciblons la question des langues, celle-ci ne se résout pas à une dimension linguistique : didactique des langues bien entendu mais aussi sociolinguistique, sciences de l'éducation, économie de l'éducation ont leur pertinence. Les auteurs étaient explicitement invités à aborder :

- les réformes curriculaires
- les manuels
- les approches pédagogiques
- la didactique du français et celle des langues africaines
- les interactions en classe de langue
- l'articulation L1/L2 dans les systèmes bi-plurilingue
- la formation initiale/continue des instituteurs

La question de la crise de l'apprentissage – des langues mais pas seulement, car les langues sont une entrée vers des questions souvent plus générales – dans les systèmes éducatifs, peut être abordée de plusieurs points de vue : l'appel à contribution que nous avons lancé pour le présent ouvrage a recueilli vingt-cinq propositions d'articles. Quantitativement, c'est un bilan intéressant.

Le premier élément à prendre est la proportion de chercheurs africains qui a répondu à l'appel : sept émanent d'auteurs africains comme uniques rédacteurs, quatre associent chercheurs africains et européens ou nord-américains, six sont le fait de chercheurs européens seulement (cinq d'universités françaises, un de Suisse).

Il y a lieu de s'en réjouir : une bonne part des analyses vient du continent africain et est le fait de chercheurs encore jeunes, parfois doctorants ou fraîchement docteurs. Il y a aussi peut-être lieu de s'en alarmer car sur la dizaine de Français impliqués, 4 sont professeurs émérites, ce qui est certes un très bon signe sur l'implication de ces personnes mais qui souligne en creux le peu de propositions venant de l'Université française – aucune de Belgique, une du Canada (Colombie britannique, non francophone) – et trois chercheurs français cosignent avec un collègue comorien une unique proposition. Ce fait témoigne d'un relatif désintérêt des Universités dites « du Nord » (France en premier lieu) pour les questions que nous soulevons et nous ne sommes pas sûrs en l'état que la relève africaine suffise actuellement à répondre à tous les défis que pose la mise en place d'un apprentissage du français langue seconde dans l'ensemble des pays concernés.

L'ouvrage a été organisé en trois parties, la première regroupant des points de vue focalisés sur les pratiques de classe des enseignants, tant dans leurs gestes d'enseignement que dans le rapport à la langue enseignée. La deuxième partie examine l'impact des réformes

curriculaires et des manuels scolaires en usage dans les problèmes d'apprentissage que peuvent rencontrer les élèves. La dernière se concentre sur l'étude des situations bilingues d'enseignement, celles qui sont de plus en plus recommandées pour relever le défi de la qualité mais dont on verra qu'elles ne sont pas elles-mêmes sans poser de nouveaux problèmes qu'il importe absolument de prendre en compte si l'on veut améliorer les apprentissages et qui devraient rendre tous les acteurs méfiants vis-à-vis de l'idée à la fois naïve et trop répandue qu'il suffirait d'avoir recours aux langues des apprenants dans les premiers apprentissages pour que toutes les difficultés soient par miracle levées.

Bibliographie

- AFD (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. *Document de travail*, 97, juin. En ligne <https://www.afd.fr/fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique>³
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, John, & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa : does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33 (3), 272-82. doi : <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.006>
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M., Paré Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). *Recherche OPERA (Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves) dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*. Rapport final, décembre 2015, En ligne <http://opera.ifadem.org/sites/default/files/pdf/OPERA-rapport-final.pdf>
- 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. *Les Documents de travail de l'IREDU*, 4. En ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/133800/filename/DT_2007-4.pdf
- Chaudenson, R., & Calvet, L.-J. (2001). *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : OIF, Collection Langues et développement.
- Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembele, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., & al. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Rapport de recherche, Centre international d'études pédagogiques (CIEP). En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433/file/09087.pdf>
- Dembele, M., & Miaro-II B.-R. (2003). *Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique subsaharienne*, Document de référence pour la réunion biennale de l'ADEA (Grand-Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique. En ligne http://www.adeanet.org/adea/biennial2003/papers/4A_synthesemartial_f_final.pdf
- Dumont, P. (1993). L'état et les besoins des systèmes éducatifs d'Afrique noire francophone dans le domaine de l'enseignement élémentaire. *Travaux de didactique du FLE*, 30, 57-69.
- Dreyfus, M. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue française de linguistique appliquée*, XI (1), 73-84. En ligne <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-73.htm>

³ Ce document comme tous ceux consultés en ligne dans cette bibliographie, l'ont été à la date du 29 mars 2018.

- ELAN (Écoles et langues nationales en Afrique) (2014). *Approches didactiques du bilinguisme : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Hardman, F., & Abd-Kadir, J. (2010). Classroom discourse: towards a dialogic pedagogy. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Éds.). *The International Handbook of English, Language and Literacy* (pp. 254-264). London : Routledge, Taylor & Francis.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., & Tibuhinda, A. (2012). Reforming teacher education in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 32 (6), 826-834. En ligne <http://eprints.whiterose.ac.uk/64911/>
- Lauwerier, T., & Akkari, A. (2015). *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Recherche et prospective en éducation*. Réflexions Thématiques, Paris, UNESCO, 11, avril. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232733f.pdf>
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : OIF, Collection Langues et développement.
- Maurer, B. (2011a). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Rapport général du projet LASCOLAF*. Paris : AFD-AUF-MAEE-OIF/Éditions des archives contemporaines. En ligne http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431
- Maurer, B. (2011b). LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux. *Le français à l'université*, 1 (16e année). En ligne <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=276>
- Maurer, B. (Éd.) (2013a). Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux. *Glottopol*, 22. En ligne http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_22.html
- Maurer, B. (Éd.) (2013b). La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite. *Dialogues et cultures, revue de la FIPF*, 60.
- Nicot-Guillorell M. (2009). *L'appropriation de l'écrit en contexte scolaire multilingue. La situation de Madagascar*. (Thèse de doctorat en sciences du langage non publiée, université de Rennes 2). En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00370482/file/theseNicotGuillorell.pdf>
- Noyau, C. (2001). Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. In M. Francard, G. Geron, & R. Wilmet (Éds.). *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999). Volume II : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, 27 (1-2), 57-73. En ligne <http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauValibel01.pdf>
- Noyau, C., & Quashie, M. (2003). L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. In J.-M. Defays, B. Delcomminette, J.-L. Dumortier, & V. Louis (Éds.). *Les didactiques du français, un prisme irisé* (pp. 205-228). Fernelmont: Éditions modulaires Européennes, coll. 'Proximités'. Actes du Colloque International « Français langue maternelle/étrangère/première/seconde : vers un nouveau partage ? ». Université de Liège, 23-25 mai 2002.
- Noyau, C. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In AUF, *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou, Burkina Faso, 31 mai-2 juin 2004), Paris, Editions des Archives Contemporaines/AUF, Collection Actualité scientifique, 473-486. En ligne <http://colette.noyau.free.fr/upload/CNouagaWebAUF04.pdf>
- Noyau, C. (2005). Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In K. Ploog, B. Rui, & R. Llorca (Éds.). *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, 3, 33-57. En ligne <http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauActesPUFC.pdf>
- Noyau, C. (2006). Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. *Bulletin VALS/ASLA*, 83/1 : « Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée », Neuchâtel (Suisse), 93-106. En ligne <http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/Noyau2006VALS-ASLA.pdf>
- Noyau, C. (2007a). Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage ? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative ? In M. Lebrun, & al. (Éd.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Actes de colloque, Québec, Presses de l'Université du Québec. En ligne <http://colette.noyau.free.fr/upload/noyauManuelsQbc.pdf>
- Noyau, C. (2007b). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *Tréma*, 28, septembre, Montpellier, IUFM, 49-62. En ligne <http://trema.revues.org/282>
- PASEC (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : PASEC, CONFEMEN. En ligne http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/RapportPasec2014_FR_BD1.pdf
- Pontefract, C., & Hardman, F. (2005). The Discourse of Classroom Interaction in Kenyan Primary Schools. *Comparative Education*, 41(1), Feb, 87-106.
- The World Development Report 2018 (2017). *Learning to realize education's promise*. En ligne <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Tisset, C. (2002). *L'apprentissage de la lecture au Togo. Analyse des manuels d'apprentissage du français : entre l'apprentissage et l'acquisition*. Actes du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », Université Paris 3, décembre 2002.
- Trefault, T. (1999). *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris : OIF, Collection Langues et développement.
- UNESCO (2005) : *Éducation pour tous : l'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO (2014a). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous, Editions UNESCO*. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- UNESCO (2014b). *Rapport d'évaluation de l'éducation pour tous. Afrique subsaharienne, Editions UNESCO*. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232658f.pdf>
- UNESCO (2015a). *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux, Rapport mondial de suivi pour l'EPT*. Editions UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- UNESCO (2015b). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4. Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2002). *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection 'Éducation et formation'.

Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries*. Centre for International Education, University of Sussex. En ligne https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305154/Pedagogy-curriculum-teaching-practices-education.pdf

World Development Report (2018). *Learning to realize education's promise*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. En ligne <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

