Revue TDFLE

N° 75 | 2020
Didactique du français pour les adultes natifs : de l'illettrisme aux compétences clés

Compte-rendu de l’ouvrage dirigé par Laurent Puren et Bruno Maurer La crise de l’apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes

, Bruxelles : Peter Lang, Champs didactiques plurilingues, 2018, 452 pages

Claude CORTIER *Chercheur associé*
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, Lyon

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-75/290-compte-rendu-de-l-ouvrage-dirige-par-laurent-puren-et-bruno-maurer-la-crise-de-l-apprentissage-en-afrique-francophone-subsaharienne-regards-croises-sur-la-didactique-des-langues-et-les-pratiques-enseignantes
DOI : numerev_1311
Date de publication : 08/07/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CORTIER, C. (2020) Compte-rendu de l’ouvrage dirigé par Laurent Puren et Bruno Maurer La crise de l’apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes. *Revue TDFLE*, (75).
https://doi.org/10.34745/numerev_1311

Compte-rendu de livre.

Book Review.

Mots-clés :

Compte-rendu de l'ouvrage dirigé par Laurent Puren et Bruno Maurer *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles : Peter Lang, Champs didactiques plurilingues, 2018, 452 pages

Claude Cortier

UMR ICAR 5191, Université de Lyon - LISODIP, ENS Alger Bouzareah

claude.cortier@gmail.com

Cet ouvrage volumineux de 450 pages dirigé par Laurent Puren et Bruno Maurer, dont on connait la longue implication sur le continent africain (cf. entre autres Maurer et al. 2000, Maurer 2007, 2011) est le résultat d'un projet d'envergure, réunissant, suite à un large appel nord/sud, 17 contributions associant des spécialistes de l'éducation et de la didactique des langues pour aborder *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne,* question complexe et cruciale pour l'avenir du continent et très probablement aussi de la francophonie.

Les travaux, émanant de chercheurs européens et africains, font pour la plupart état de recherches de terrain, d'analyse des orientations prises par les politiques éducatives et linguistiques et les politiques de formation (Burkina Faso, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Niger, Cameroun, Mali, Sénégal et Maghreb) et aboutissent à un ensemble remarquable et utile pour qui s'intéresse à l'enseignement en Afrique et aux réformes entreprises les années 90, mais aussi plus spécifiquement à la didactique des langues en contextes plurilingues et aux formations d'enseignants.

Les articles sont regroupés en trois parties, précédées chacune d'une introduction qui facilite l'accès de l'ouvrage au lecteur et suivies d'une bibliographie :

1. *Normes et maitrise du français appris/enseigné et pratiques enseignantes*

2. Réformes curriculaires, approches méthodologiques et manuels scolaires

3. Prise en compte des langues nationales et articulation langues premières/français langue de scolarisation

L'ouvrage comprend également un *Préambule* et une *Postface*.

Dès les premières lignes, le *Préambule* entraine le lecteur dans une série de constats alarmants concernant l'éducation dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Il en sera de même dans la plupart des contributions. En dépit des volontés politiques et des aides très importantes apportées par les organismes internationaux, bien que des progrès aient été accomplis depuis le années 90 en termes de massification, l'accès de tous les enfants à la fin de la scolarité primaire n'a pu être atteint en 2015 et les projections de l'UNESCO estiment « 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, 2014) » (cité par Puren & Maurer, 2018 : 15).

Le *Programme d'analyse des systèmes éducatifs* (PASEC 2014) de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), plusieurs fois cité dans l'ouvrage a mis en évidence que 60% des élèves testés en français et mathématiques en fin de scolarité primaire « n'auraient pas atteint le niveau suffisant de compétences en lecture et en mathématiques ». La compréhension de messages oraux courts et familiers dans la langue d'enseignement, le français, pose encore problème à « la grande majorité d'élèves scolarisés depuis deux ans ». En dépit des efforts consentis par les pays et la communauté internationale, et malgré les progrès enregistrés pour l'accès à la scolarité, de nombreux défis restent à relever dans le domaine de la qualité, de l'équité et de la disponibilité des ressources pédagogiques.

Suite à ces résultats d'évaluations internationales qui se déroulent tous les cinq ans, les deux auteurs proposent une revue documentée des travaux sur les dysfonctionnements de l'école en Afrique francophone subsaharienne (p.17-18), notamment ceux de Altet dans le cadre de la recherche OPERA (Altet 2015) et les travaux importants et dans la durée de Colette Noyau. Ils concluent qu'il existe finalement assez « peu d'études analysant plus finement les interactions ou les pratiques de classe dans les pays d'Afrique subsaharienne » (p.17), permettant de réfléchir et de proposer des solutions pédagogiques à adopter pour améliorer la qualité de l'éducation. Si, à partir des années 2000, de vastes réformes curriculaires ont été entreprises par un ensemble de pays du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, désireux de relever le défi de l'alphabétisation et de la massification de l'éducation, il faut conclure aujourd'hui globalement à un échec de ces réformes, dont les principales raisons seraient une mise en œuvre descendante (top down), une inadaptation aux contextes et aux cultures éducatives locales et un niveau de formation, initiale et continue, très insuffisant des cadres et enseignants, devant les appliquer.

Le propos de l'ouvrage est donc, au-delà de ces constats, d'examiner quelles propositions ou

pistes éducatives et didactiques ont déjà été étudiées et proposées dans les pays concernés et lesquelles semblent les plus à même de favoriser des pratiques d'enseignement et surtout de formation adaptées aux nécessaires ambitions éducatives d'une partie de ce continent. Car « l'échec des réformes entreprises jusqu'ici a démontré entre autres « le fait qu'une débauche de moyens ne garantit en rien le succès d'une réforme éducative » (p.21).

1. Normes et maitrise du français appris/enseigné et pratiques enseignantes

Dans la première partie, le focus est mis sur les pratiques de classe observées, enregistrées et analysées et sur le rapport à la langue majoritaire pour l'enseignement, le français. Les quatre premiers chapitres se réclament d'une approche sociolinguistique et didactique, voire sociodidactique (p.44 ; cf. Rispail, 2017) pour aborder la question délicate des « normes et maitrise du français appris/enseigné » à travers des études en Côte d'Ivoire : compétences, représentations et rapport aux langues tandis que les chapitres 5, 6 et 7 s'intéressent à l'analyse des « pratiques enseignantes » pour proposer des pistes de formation.

La description des milieux scolaires ivoiriens, proposée dès le premier chapitre (pp. 39-54), par l'article de **K.G. Abaka** (« ***Quand l'enseignant démissionne face aux défis de l'apprentissage du français en zones rurales. Le cas de la Côte d'Ivoire*** ») vient compléter ces données générales en dressant un panorama exhaustif de la diversité des territoires géographiques et sociologiques et des aires linguistiques auxquels le système éducatif de Côte d'Ivoire doit faire face, panorama qui peut convenir à d'autres États africains [1] voire d'autres pays du Sud [2]. La population scolaire est majoritairement située en zone rurale (54,25% des élèves). Dans les petits villages les plus reculés, sans électricité et eau potable, les écoles sont rares et les langues de communication sont les langues locales ou véhiculaires africaines. En revanche dans les petites villes rurales, souvent centres administratifs, le français est utilisé dans les transactions commerciales et administratives, les écoles accueillent un grand nombre d'élèves. Ceci se traduit par des taux de scolarisation et des taux d'achèvement du primaire très contrastés (32 % / 65%). Là où les élèves sont nombreux et en désir de scolarité, les bâtiments sont souvent insuffisants, on trouvera des classes importantes, des classes à double flux ou double vacation, accueillant dans la même salle des élèves différents matin et après-midi. En revanche, les classes à deux ou plusieurs niveaux seront fréquentes dans les zones rurales à faible population scolaire. Les difficultés d'ordre pédagogique posées par les unes et les autres, ne sont pas du même ordre ; dans le premier cas, il faudra pratiquer une pédagogie des grands groupes, dans le deuxième cas, il faut adapter la gestion de classe à des groupes différenciés par l'âge et les connaissances/compétences à acquérir, ce qui suppose, chez l'enseignant une polyvalence accrue et de réelles compétences pluridisciplinaires. Or, toutes les contributions sont unanimes, en dépit des investissements budgétaires lourds engagés par les États africains pour le recrutement et la formation, les enseignants ont au mieux accompli le second cycle secondaire mais ne sont le plus souvent que titulaires du brevet du 1er cycle, sans formation pédagogique, ce qui correspond dans l'histoire de l'enseignement à des situations que l'on pouvait espérer appartenir au siècle passé.

Les observations et l'analyse des interactions de classe et les entretiens réalisés en Côte d'Ivoire (Articles de **Abaka**, op.cit., de **Adjoua Valérie Djè** : « ***Quand l'enseignant démissionne face aux défis de l'apprentissage du français en zones rurales. Le cas de la Côte d'Ivoire*** » et de **Koia Jean-Martial** ***Kouamé : « Pratiques et représentations du***

français. Le cas des enseignants de Côte d'Ivoire ») ajoutent des tonalités pessimistes non seulement sur les compétences des enseignants en langue française mais aussi sur leurs représentations des usages et de l'opportunité du français comme langue principale et souvent unique d'enseignement. Pour nombre d'enseignants des zones rurales, le français est une langue coloniale : non seulement, il n'appartient pas au patrimoine linguistique ivoirien [3], il est « importé » et imposé ; en outre, il contribue à la dévalorisation des langues locales voire nuit à leur vitalité (Djè : 61; Kouamé : 82-83). Les citations extraites de plusieurs entretiens montrent des enseignants désabusés, voire résignés ou « pris en otage » face à cet état de fait, certains pourtant voudraient pouvoir « s'atteler à trouver une langue commune à tous les Ivoiriens », « ancrée sur le territoire » (p.83).

De plus, dans ces contextes multilingues, le français de l'école, tel qu'il est prescrit, « s'oppose aux variétés de français de Côte d'Ivoire utilisées au quotidien », « entraine une grande insécurité linguistique », tandis que des propos montrant des phénomènes de rejet « taxent de frimeurs ou d'orgueilleux ceux qui s'expriment en français standard » (Djè : 57). Cependant, selon les auteurs, ces représentations, relevant des phénomènes bien connus de diglossie seraient en voie sinon de disparition sinon d'atténuation. Dans la vie courante et les médias, de même que dans les classes observées, l'utilisation des variétés du français ivoirien semble désormais de mise. Une partie des enseignants de l'enquête réalisée par Kouamé se montre toutefois favorable au français, car il représente pour eux la langue véhiculaire par excellence, interethnique et offre une ouverture internationale (p.88).

Des transcriptions d'interactions de classe exemplifient ces analyses et contribuent à attester les modalités inter/intralinguistiques [4] et les formes hybrides utilisées en classe.

La sensibilisation des enseignants aux variations du français de Côte d'ivoire, dont les dénominations sont fluctuantes, apparaît comme une première nécessité, nous dirions plus largement une « formation sociolinguistique aux français parlés dans le monde francophone », de sorte qu'une approche « contrastive » ou comparée et un « éveil aux variétés de français » puisse être pratiquée par les enseignants (Djè : 70-71). On peut regretter que ces questions inhérentes aux contacts de langue ne soient que fort peu abordées dans d'autres pays et dans d'autres articles. La connaissance et la compréhension des situations sociolinguistiques sont essentielles pour le développement de l'enseignement bilingue et d'une didactique du bi/plurilinguisme.

Pratiques enseignantes, formation et évaluation

L'article de Christian Ollivier, Thierry Gaillat, Sylvie Wharton et Issa Youssouf relate la mise en place d'un processus de recherche visant à construire des outils d'évaluation communs pour les enseignants de français de la zone de l'Océan Indien, afin de dépasser les outils construits ponctuellement, de type DELF [5], évaluant des « compétences généralistes, de façon atomisée (p.96) et non adaptées à la relation pédagogique. Les chercheurs ont élaboré un référentiel de compétences langagières pour futurs enseignants, puis des scénarios à même d'évaluer leur aptitude à utiliser la langue en situation professionnelle, associant synthèse de documents et d'informations, interactions avec des enseignants, adaptation d'un texte pour la classe. « Les résultats obtenus montrent que les étudiants disposent d'un faible niveau dans les dimensions

linguistique et discursive, rencontrent des difficultés importantes à comprendre des textes et à synthétiser des informations pour intégrer de nouveaux savoirs dans la pratique professionnelle ». Au-delà de cette question très préoccupante, il faut souligner l'intérêt de cette recherche et des scénarios d'évaluations proposés pour la formation des enseignants et le développement d'une compétence de communication et d'action professionnelle (p.116-117*).*

Les trois articles qui clôturent la première partie portent sur l'analyse effective des pratiques enseignantes, celui de **Marguerite Altet : *« Former les enseignants autrement par l'analyse des pratiques effectives d'enseignement-apprentissage : le projet OPERA »*** et celui de **Muriel Nicot-Guillorel « *Outils numériques pour la rénovation de la formation continue par l'analyse de pratiques OPERA. Le cas de la Casamance* »** portent sur les analyses de pratiques réalisées dans le cadre du projet OPERA, conduites dans des écoles primaires au Burkina Faso et en Casamance. L'article de **Thibaut Lauwerier**, « **L'identification de facteurs d'amélioration des pratiques enseignantes dans des contextes d'adversité »,** concerne les cas du Burkina Faso et du Sénégal**.**

Le projet OPERA (*Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport aux Apprentissages*) est une recherche conçue dans une logique « bottom-up » (Altet : p.120), menée avec les acteurs locaux et opérateurs internationaux : enseignants et directeurs d'écoles, encadreurs pédagogiques, étudiants, chercheurs, bailleurs de fonds, institutions de coopération internationale, décideurs. C'est une recherche visant à « diagnostiquer des besoins en formation pour former autrement les enseignants » à partir des difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain et cherchant à élaborer, à partir des résultats de la recherche menée, des outils et des ressources de formation adaptables. (Altet et al., 2015 : 4).

Pour bien comprendre l'enseignement-apprentissage, les observations se sont appuyées sur trois domaines : relationnel, pédagogique et didactique, estimés pertinents au vu de recherches internationales, quels que soient les contextes, européen, américain ou africain. Le corpus des travaux de recherche est impressionnant par son volume et sa multidimensionnalité : questionnaires, observations de classes, relevé des moyennes des élèves aux examens et tests, etc.

Les résultats montrent que, dans les classes observées au Burkina, dominent un climat relationnel positif et une ambiance communicative de travail. Sur le plan pédagogique, l'organisation des conditions d'apprentissage préoccupe beaucoup les enseignants en raison des effectifs très lourds, mais il a été constaté une bonne organisation et gestion du groupe classe. En revanche, le domaine didactique ne semble pas être une préoccupation première, sans doute par manque de formation, « les chercheurs ont relevé une fixation mnémonique très présente et peu de structuration des notions nouvelles ». Ils ont aussi constaté « une faible intervention des enseignants pour la correction des erreurs, qui reste très générale et collective » (p.125).

A partir de ces observations, ont été proposés aux enseignants et formateurs des outils d'analyse du processus enseignement-apprentissage et des livrets de formation, conçus de manière à aider chaque enseignant à prendre conscience de la complexité de ses propres pratiques et à l'amener à une certaine compréhension de leur fonctionnement :

a) Fiches et outils de formation pour mener une analyse des représentations

b) Fiches et outils de formation à l'auto-observation et à l'analyse des pratiques

c) Documents, outils vidéo de formation, petits films sur les diverses thématiques pour concevoir de nouvelles pratiques.

Muriel Nicot-Guilloret présente pour sa part l'utilisation des outils OPERA couplés avec des tablettes numériques pour la formation d'enseignants. Utilisées dans le cadre de *Cellules d'Animation Pédagogiques* (CAP) pour la formation continue, dans les écoles primaires et les collèges de Casamance au Sénégal, ces tablettes semblent effectivement prisées par les enseignants et ont pu créer « un véritable engouement dans les écoles et établissements ». Leur maniement ne pose pas de difficultés pour des personnes habituées aux smartphones. L'usage couplé des grilles d'observation et des parcours issus des programmes OPERA commence à s'installer progressivement. Les enseignants des CAP ont réussi à mener des analyses et des propositions concrètes argumentées. À partir des préoccupations des enseignants observés, ils sont parvenus à remplacer les jugements de valeur et l'évaluation critique entre pairs par un relevé d'observables, d'indices permettant de comprendre le fonctionnement de la pratique, les effets sur les apprentissages et ainsi à "remotiver" les enseignants participant à ces CAP. L'ensemble serait à même de créer un réel dynamisme pour le fonctionnement des activités collectives de formation menées dans les CAP et « contribue certainement positivement au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et à leur satisfaction professionnelle » (p.149).

L'article de Lauwerier cherche à identifier, au Burkina et Sénégal, des pratiques enseignantes qui pourraient servir de modèle pour la professionnalisation des enseignants. L'auteur souligne également les insuffisances de la formation initiale et continue, le statut précaire des enseignants, les mauvaises conditions de travail et les bas niveaux de salaire qui vont de pair.

Il met en évidence le rôle des encadreurs pédagogiques, principalement les directeurs d'école, pour évaluer la qualité de l'enseignement à travers les progressions, la planification des leçons, le journal de classe renseigné régulièrement ainsi que l'importance des échanges entre enseignants. Le directeur d'école, étant quotidiennement aux côtés des enseignants, peut les accompagner en fonction des besoins manifestés, à condition que les uns et les autres partagent une même éthique professionnelle (p.161-162) et développent des relations régulières, cordiales et respectueuses entre eux et avec les élèves, ce qui passe par un enseignement adapté au contexte et le recours aux langues parlées par les élèves. L'engagement professionnel des enseignants et la qualité des relations entretenues avec élèves et collègues leur permet de gérer de grands groupes sans trop de difficultés, cela peut même représenter un défi qu'ils ambitionnent de relever. « Les relations des enseignants avec les élèves, avec leurs collègues mais aussi avec les parents d'élèves et les communautés sont constitutives de bonnes pratiques enseignantes » (p 165). Cela sous-entend « la prise en compte de la diversité sociale et culturelle » « beaucoup d'enseignants précisent que si les LN étaient effectivement introduites dans le primaire, cela leur permettrait d'être de meilleurs enseignants parce que les élèves auraient la barrière de la langue en moins. » (p.166).

Inscrits dans la continuité des travaux du CREN d'analyse des "processus interactifs situés" , qui tentent de rendre intelligible le processus enseignement-apprentissage en contexte et des

travaux d'observation et d'analyse des pratiques enseignantes (réseau OPEN, cf. notamment Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012), les travaux du projet OPERA ont pu concevoir, sur le terrain, en impliquant l'ensemble des parties prenantes et des acteurs, des outils issus de l'analyse des pratiques, entrainant les enseignants à la réflexivité par une observation attentive et non surplombante.

Les analyses de pratique, qui nécessitent la présence d'un accompagnateur, aident l'enseignant à observer ses propres pratiques en regardant leurs effets sur les apprentissages des élèves. Il peut ainsi « reconstruire » sa compréhension de la situation et de son action, passer progressivement du jugement à l'explicitation puis à l'explication et développer une posture de réflexivité qui l'amène à modifier les pratiques, voire à devenir un praticien réflexif.

Ces derniers articles ouvrent des pistes prometteuses pour améliorer la formation au plus près du terrain, en partant des problèmes et des besoins rencontrés par les enseignants. Ce sont des propositions à même d'obtenir des effets sur l'enseignement/apprentissage, à condition de mettre un place un accompagnement de proximité, réalisé par des conseillers ou des collègues mieux formés, agissant dans un cadre bienveillant, chaque acteur respectant l'autre, quelle que soit sa position.

2. « Réformes curriculaires, approches méthodologiques et manuels scolaires »

La deuxième partie s'intéresse aux « Réformes curriculaires, approches méthodologiques et manuels scolaires » et apporte des arguments solides pour une critique du paradigme de référence de l'Approche par compétences (APC) associé aux développements des réformes curriculaires dans les pays d'Afrique subsaharienne et du Maghreb.

Il est connu qu'à partir des années 1990, une tendance marquée vers l'APC, issu du monde du travail (Le Boterf 1994) s'est manifestée dans les politiques éducatives de nombreux pays, notamment africains (Rogiers, 2006). Concomitamment, dans les sciences de l'éducation, la diversification des ancrages théoriques et disciplinaires a débouché sur une pluralité de démarches pour aborder le curriculum : en sociologie (inégalités sociales et scolaires) ; en didactique, les concepts de transposition didactique ou pratiques de référence pour comprendre comment les choix curriculaires sont produits à partir de savoirs savants, de valeurs, de cultures et d'expérience ; en pédagogie, pour étudier les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves.

Le curriculum est une construction intellectuelle qui renvoie à l'idée d'une vision d'ensemble des prescriptions éducatives d'une société et devrait englober tout le processus d'enseignement-apprentissage. Chaque catégorie de personnels du champ éducatif est concernée par la logique curriculaire : responsables politiques, responsables de l'administration centrale ou régionale, personnels d'encadrements (inspecteurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissements), enseignants, personnels éducatifs des collectivités territoriales. Il est clair que la réussite d'une réforme curriculaire est liée à la qualité des équipes constituées et à l'implication (même par la seule consultation) des acteurs impliqués.

Or les chapitres de cette partie, celui de Mohamed Berkaine au premier chef, dressent à l'unanimité un constat accablant sur la mise en œuvre des réformes et le rôle de l'APC dans les difficultés actuelles des systèmes éducatifs, toujours imposés d'en haut (top down). Certes, les

politiques ont suivi différentes variantes à Djibouti, au Sénégal, au Gabon, au Mali, au Burkina Faso, à Madagascar et aux Comores, ou encore en Algérie, mais nulle part ces réformes n'ont suivi une approche ascendante, à partir d'analyses concrètes des contextes et situations de terrain.

Le second article de cette partie propose un développement historique de Laurent Puren [6], utile à retracer ici, sur l'attractivité suscitée par cette approche dans des pays où les réformes étaient impératives. Puren explique comment l'APC puise ses racines dans les mouvements de l'Éducation nouvelle (fin XIX^{e}-XX^{e} siècle) , débouchant sur la « pédagogie active », les « centres d'intérêt », puis la « pédagogie par projets », voire « la pédagogie par objectifs », orientations pédagogiques « visant à mettre l'élève au centre des apprentissages, […] à le rendre actif et acteur de ses apprentissages, à susciter sa curiosité, son intérêt à travers des réalisations concrètes, à le confronter à la vie réelle telle qu'elle existe en dehors des murs de l'école » (p.227-228). Pour l'APC, un savoir-faire s'acquiert plus aisément dans un contexte pertinent, en particulier lorsque celui-ci est proche d'une action réelle.

Dans ce type d'approche « située », les situations que l'élève aura à maitriser seront généralement plus complexes et les objectifs pédagogiques définis seront plus globaux. Mais cette approche qui met l'élève en situation sans qu'il dispose de toutes les compétences nécessaires n'est acceptable que dans une conception interactive et constructiviste de l'apprentissage, car elle nécessite un dialogue, voire un étayage permanent de l'enseignant et/ou des pairs (apprentissage coopératif ou collaboratif), c'est pourquoi on a vu la pédagogie dite active se rapprocher des théories constructivistes et socio-constructivistes.

Mais, comme toute nouvelle approche pédagogique, l'APC ne connaitra un véritable essor que dans une configuration historique et économique spécifique des sociétés occidentales, entrant dans une économie de marché, où les employeurs recherchent des travailleurs qualifiés et compétents, capables d'adaptation, de flexibilité et de polyvalence. Les formations vont alors évoluer d'un mode de transmission centré sur les connaissances à des formations orientées vers l'action et les comportements efficaces.

Puren (p.228) liste les principales caractéristiques de l'APC. Nous retiendrons essentiellement :

â□□ l'implication active des apprenants dans leurs apprentissages ;

â□□ la primeur du savoir-agir qui est plus qu'un savoir-faire et qui nécessite des "life skills" ;

â□□ l'évolution du rôle de l'enseignant (meì□diateur, accompagnateur, motivateur, etc.) ;

â□□ la mise en place de situations complexes et significatives permettant la mobilisation et le transfert des ressources et la prise en considération du caractère évolutif des compétences ;

â□□ une place particulière accordée à l'erreur, en tant que processus normal et passage obligé de l'apprentissage ;

â□□ une approche de l'évaluation axée sur la formation (évaluation formative) plutôt que sur le seul contrôle des connaissances (évaluation sommative).

L'approche par « situations » favorise le décloisonnement et l'articulation des apprentissages, de façon à se rapprocher, par des tâches complexes, réelles ou simulées, de la vie réelle. À

chaque période de quatre à cinq semaines d'apprentissage, succède une "semaine d'intégration" (confrontation des élèves à des situations complexes pour un réinvestissement de leurs acquis) puis sur une semaine d'évaluation-remédiation.

L'APC fut initiée dans des pays occidentaux francophones (Suisse, Belgique, Québec), ses promoteurs les plus connus sont De Ketele et Xavier Roegiers (Université catholique de Louvain la Neuve, créateurs en 1989 du BIEF (Bureau d'Ingénierie en Éducation et Formation), organisme de conseil qui sera particulièrement actif dans la diffusion de l'APC dans de nombreux pays en voie de développement, avec l'appui de bailleurs de fonds et le soutien de puissantes organisations internationales (p.228), notamment l'OIF, l'UNICEF, l'UNESCO, la CONFEMEN, la Banque Africaine de Développement (BAD) et l'Union européenne.

Le chapitre de **Mohamed Berkaine** [7] ***« Les réformes curriculaires et l'approche par compétences dans les pays de l'Afrique subsaharienne et du Maghreb, des finalités aux résultats »*** montre la responsabilité de cette approche dans les difficultés actuelles des systèmes éducatifs concernés. Considérant que « les questions épistémologiques et leurs implications méthodologiques » ne peuvent passer au second plan, il analyse les principaux enjeux de la notion de compétence et des notions corrélées dans l'APC.

Les réformes, écrit-il, « ont été engagées sur la base de décisions politiques » (p.181) et sur le mode descendant (*top-down*), brandissant « le concept-étendard de « compétence » sans prise en compte du poids de la culture et des traditions pédagogiques locales, pourtant reconnues déterminantes depuis les années 2000, ni même des implications d'un tel changement, en termes d'ingénierie pédagogique et de formation » (p.186).

De plus, ces réformes ont été lancées sans clarifier ou même évaluer l'opportunité dans ces terrains scolaires des notions corrélées de situation-problème, d'intégration, de réinvestissement, qui rendent ces approches difficiles à mettre en place. Rogiers, lui-même, l'avait souligné en 2008, rappelle Berkaine : « au lancement des réformes curriculaires par l'APC, la notion de compétence et l'approche par compétences n'étaient pas encore stabilisées », allant jusqu'à évoquer une « nébuleuse » théorique (p.187). Ainsi, de nombreuses confusions ont été relevées sur le terrain, elles ont aggravé les difficultés des enseignants à mettre en œuvre cette approche, elles ont été renforcées par les orientations différentes portées par les bailleurs, « impliquant qu'une réforme chasse l'autre ».

Alors que la mise en place de l'APC nécessite une reconstruction des dispositifs et des démarches de formation, en appui sur les différents acteurs des systèmes éducatifs, bien informés des enjeux épistémologiques, pédagogiques et didactiques de ces réformes, c'est le plus souvent, selon Berkaine, une réécriture des programmes et le lancement de nouveaux manuels qui ont été réalisés.

L'APC va dans le sens d'un « constructivisme radical », inadapté à des classes pléthoriques, marquant ainsi un changement brutal de paradigme pour des enseignants dont l'habitus scolaire est celui de la transmission des connaissances. Et pourtant « les programmes d'études restent fondamentalement ancrés, tant dans leur organisation que dans leurs contenus (que l'on parle de savoirs, de contenus disciplinaires, d'objectifs ou de compétences), dans une épistémologie traditionnelle. Ces réformes ne peuvent alors générer qu'un constructivisme

trivial dans bon nombre des [sic] pratiques pédagogiques des enseignants » (Jonnaert, 2007 : 20 ; cité par Berkaine, p.189, note 1).

L'entrée par les programmes et les manuels a été encouragée par un certain nombre d'experts et d'acteurs nationaux et internationaux, proches ou membres du monde de l'édition scolaire, en rapport avec des enjeux économiques et financiers colossaux (Berkaine, p. 193). Ce choix s'est fait au détriment d'une entrée par la formation initiale et continue des enseignants, laquelle devrait précéder l'élaboration des manuels par les acteurs engagés dans le processus, erreur fondamentale de ces réformes, car « la formation initiale [est] le talon d'Achille des systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne et du Maghreb » (p.193). Face à une innovation et un jargon technique qu'ils ne parviennent pas à maitriser, « les enseignants nourrissent le sentiment que l'APC s'adresse à une minorité d'entre eux (la mieux formée et qui dispose des moyens et des outils didactiques nécessaires) de même qu'elle s'adresse à une minorité d'élèves » (p.200).

La politique unanimiste en faveur de l'APC depuis les années 2000 au Burkina Faso et les défaillances en termes de formation des maîtres sont aussi l'objet du chapitre de **Iramène Destin et Daniel Véronique « Questions de politique éducative en Afrique sub-saharienne : l'exemple de la formation des maîtres à l'approche par compétences au Burkina Faso ».**

Dans un premier temps, les auteur.e.s détaillent l'ampleur des financements conjugués en faveur de cette politique (France, Canada, Suisse, Danemark, Pays Bas, Luxembourg, UNICEF, Banque mondiale), grâce à un fonds spécialement créé. Au Burkina Faso, la réforme de l'APC a d'abord ciblé l'enseignement primaire puis le secondaire, visant « l'intégration des apprentissages scolaires aux réalités psychologiques, environnementales et culturelles de l'apprenant » ainsi qu'un allègement des programmes et des approches interdisciplinaires. Grâce aux entretiens recueillis auprès des acteurs de la formation, Destin et Véronique mettent en évidence un flou dans les objectifs de la réforme et sur les débouchés professionnels espérés, mais surtout des formations insuffisantes, voire inexistantes pour certains. Un autre obstacle a non seulement retardé mais aussi perturbé la mise en place de la réforme et son efficacité : la diversité des formateurs internationaux, représentant des idéologies différentes et divers courants ou écoles de pensée, diverses terminologies qui entraînent parfois « des divergences d'interprétation et conséquemment de compréhension des concepts de l'APC » (pp.218-219).

Comme le soulignent ces deux auteurs ainsi que Berkaine (p.201), des enseignants formés et accompagnés, un cadre favorable (des classes aérées, décloisonnées), des ressources et des matériels adaptés et une continuité politique et administrative seraient indispensables pour poursuivre cette réforme et son développement dans les classes (p.223).

Le dispositif IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres [8])

Ces constats ainsi que ceux du PASEC (op.cit.) sont également repris par **Laurent Puren** à propos des Comores, suite à des observations et des entretiens réalisés à partir de 2013 dans l'article intitulé **« Les Comores, entre APC et IFADEM. Des cahiers de situations aux livrets d'auto-formation : les limites de l'approche "top down" dans les réformes éducatives ».** L'introduction de l'APC dans les programmes du primaire aux Comores remonte au milieu des années 2000 avec pour objectif un projet de réécriture des programmes de l'enseignement primaire en termes de compétences. La mise en œuvre de cette réforme éducative a nécessité un engagement de moyens importants, à la fois financiers et humains, et un déploiement d'énergie non négligeable, or l'enquête de terrain conduite par Puren en 2013 n'a relevé aucune séance basée sur ce courant pédagogique. L'auteur analyse de façon détaillée les cahiers de situation diffusés par la réforme : « Ces supports, conçus pour le français, les mathématiques et l'éveil, sont constitués de situations-problèmes que les élèves devront "résoudre" parfois avec l'aide de l'enseignant lors de la séance d'apprentissage à l'intégration » et note qu'ils présentent un « niveau de difficulté disproportionné par rapport au niveau réel en français des élèves » (p.232).

Puren relate ensuite plus précisément l'expérience récente conduite aux Comores [9] par *l'Initiative francophone pour la formation à distance des maitres* (IFADEM-AUF/OIF). Programme de formation francophone hybride (autoformation/accompagnement tutoré), « conçu dans le respect des langues nationales », « en co-construction avec les pays impliqués » [10]), l'IFADEM cible les instituteurs peu ou pas formés, exerçant en zones rurales et périurbaines. Une équipe locale de concepteurs (conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants du secondaire, universitaires, etc.), appuyée par un binôme "d'experts linguistes référents, d'universités du Nord et du Sud", conçoit des livrets d'auto-formation, en fonction des besoins prioritaires observés sur le terrain. Ces livrets sont en principe expérimentés [11] puis diffusés après ajustement à une partie du corps enseignant, selon des critères liés notamment à des questions de certification et de bonification. Ils ciblent la didactique de l'écrit, de l'oral, le français comme langue d'enseignement (DNL) et une formation pédagogique transversale.

Initié en 2008, le programme a été évalué régulièrement et a donné lieu à cinq rapports de 2010 à 2016, cités et analysés par Puren. Certaines évaluations soulignent les divergences des attentes et représentations sur l'enseignement-apprentissage entre les équipes nationales et les experts étrangers (p.228), concernant les options pédagogiques, les conceptions de l'évaluation, mais aussi les questions sociolinguistiques liées aux normes du français (place de la variation endogène). D'autres notent « la difficulté des contenus théoriques proposés dans la partie "Mémento" de certains livrets, peu compatible avec le niveau académique, pédagogique, didactique et/ou linguistique, non seulement des instituteurs mais également de certains tuteurs », d'autres font état d'« exercices inutilement difficiles et des présentations théoriques inutilement sophistiquées dans certains livrets » (p.250), d'approches pédagogiques pas toujours compatibles (pédagogie convergente, pédagogie par objectifs, approche par compétences, etc.) souvent mal digérées et intégrées par les enseignants et l'encadrement. C'est le cas aux Comores où l'APC continue à être l'approche officielle en matière d'enseignement/apprentissage au primaire. De ce fait, les propositions d'activités « vont parfois dans un sens diamétralement opposé aux intentions affichées et contribuent ainsi à renforcer une vision à la fois traditionnelle de l'enseignement-apprentissage et normative du médium d'instruction » (p.249).

Puren rejoint les propositions et conclusions de la démarche réellement formative et

professionnalisante adoptée par OPERA, « consistant, non pas à partir de savoirs savants, de contenus théoriques pour aller vers la pratique (option retenue par IFADEM), mais le mouvement inverse qui s'appuie sur la réalité des pratiques de classes pour construire des dispositifs de formation favorisant la réflexivité, en permettant aux enseignants d'expliciter des démarches et de se construire un jugement professionnel » et s'étonne à juste titre que cette démarche exportée au Sénégal n'ait pas été retenue par le dispositif IFADEM (p.255). Nos propres expériences en recherche-action-formation (Cortier 2008) nous engageraient également dans cette voie.

En conclusion, ces chapitres (ainsi que celui de Verdelhan plus loin) convergent dans leurs critiques de la mise en œuvre de l'APC et de la pédagogie de l'intégration : une approche descendante, sans formation initiale et prise en compte du contexte éducatif, social et sociolinguistique du pays. Ils rejoignent également les critiques formulées par des chercheurs belges renommés comme Crahay et même par les "pères fondateurs" de l'APC, De Ketele et Roegiers, publiées en 2010 par l'AFD, dans une étude financée par la Banque africaine de développement (BAD) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), sous l'intitulé "Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique" (Cameroun, Gabon, Mali, Sénégal et Tunisie) : des réformes descendantes et successives, reçues clés en mains de l'étranger, porteuses de complexité théorique et méthodologique, voire de confusions, inadaptées à des enseignants peu qualifiés et aux cultures éducatives de ces pays, impliquant une surcharge de travail sans compensation (p.237-239). On retrouve une fois encore des approches non compatibles avec des classes à effectifs pléthoriques (il faudrait créer et renforcer une didactique des grands effectifs, sur laquelle travaillent déjà des recherches), imposées sans supports pédagogiques adéquats faute de moyens et restreintes au niveau primaire, sans prise en compte des langues locales.

Le chapitre de Bruno Maurer, bien que centré sur le curriculum d'enseignement des langues en élaboration au Niger entre 2006 et 2015 se donne pour objectif une lecture systémique de la question de la scolarisation *en français* dans les pays africains. Il considère que les éléments vus jusqu'ici comme des « solutions potentielles » à la crise, – le développement des systèmes éducatifs, l'amélioration de la qualité de l'enseignement par des réformes curriculaires généralisées ainsi que l'introduction des langues africaines comme langues de scolarisation – sont en réalité partie constitutive de la crise et doivent être analysés ensemble et dans leurs interactions.

Le curriculum nigérien, en élaboration depuis 2006 et en application depuis 2015, suit en matière de langues, un modèle de bilinguisme dit soustractif où une deuxième langue d'enseignement vient progressivement se substituer à la L1: dans un premier temps, les langues nationale (LN) sont vecteurs exclusifs d'apprentissage pour la communication, la lecture et l'écriture jusqu'à la fin des trois premières années de l'éducation de base, puis deviennent matières à partir de la cinquième année. Le français est introduit progressivement comme matière orale en 1ère année, puis on introduit la lecture et l'écriture à partir de la 2ème année. Il devient co-médium d'enseignement avec les langues nationales à partir de la quatrième année de l'éducation de base puis médium exclusif d'enseignement à partir de la cinquième année. Cet enseignement n'est toutefois pas encore généralisé.

Le curriculum s'appuie sur l'approche dite par les situations (voir *supra*) qui préconise que l'enseignant mette l'apprenant dans des situations telles qu'il puisse réellement construire des connaissances et développer des compétences en contexte.

Maurer analyse successivement les sous-programmes de LN et de français en donnant des exemples détaillés. Il expose les familles de situations travaillées en LN, en classe d'initiation et en cours moyen, comme « le marché nigérien », « l'élevage au village », à partir desquelles sont organisées des situations « authentiques » comme une visite de bergerie, une vente d'aliments à l'école, auxquelles sont associées des catégories d'actions comme « Inventorier des articles exposés au marché », « Négocier le prix des marchandises » puis des activités d'écriture telles que « Former des mots relatifs au marché nigérien », « Reproduire des phrases simples en lien avec le marché », « Écouter des consignes relatives au nettoyage des abreuvoirs ; « Reconstituer l'ordre d'un texte portant sur l'élevage au village », « Fournir des informations relatives à la campagne de vaccination des animaux », etc.

Si Maurer ne nie pas qu'il soit « théoriquement intéressant de se servir de situations vécues pour ancrer des apprentissages », point de départ des démarches de projet, il reste dubitatif sur le fait que les situations telles que proposées deviennent véritablement acquisitionnelles [12]. Pour que cela soit le cas, remarque-t-il, il faudrait que les élèves au marché (tous les élèves et pas un seul), marchandent vraiment [13], alors que dans la plupart des cas, ils assistent en témoin, écoutent en principe attentivement, voire répètent ce qu'ils ont entendu …. De plus, interroge Maurer, ont-ils besoin de l'école pour apprendre, dans leur langue, à dire « marchand, vendeur, acheteur, poule, coq, vache, mouton » … etc. ? pour connaitre le nom des condiments des céréales, des tubercules et des légumes locaux ? On peut supposer que ce lexique est entendu sinon pratiqué dans les pratiques familiales ou communautaires mais qu'il peut être cognitivement stimulant d'amener les élèves à le restituer en classe à partir de supports ou documents (cf. Noyau et Nounata dans ce même volume), en l'intégrant dans des problématiques sociales ou économiques plus larges.

Ce curriculum, souligne ensuite Maurer, propose « un nombre de situations très réduit » (trois familles de situations et neuf exemples pour les deux années du Cours élémentaire). « L'école primaire devient un milieu de découverte de l'artisanat, de l'agriculture, de l'hygiène, avec une dimension de transmission de la culture matérielle, qui peut être une bonne chose si la culture transmise à l'école ne se réduit pas à cette dimension pragmatique et ouvre l'enfant à d'autres horizons sociaux, économiques, culturels à partir de son vécu. De plus ces programmes n'offrent « aucune situation qui permette aux élèves de découvrir la culture immatérielle dont leur langue est porteuse : les contes, les légendes, les mythes fondateurs, les proverbes, les devinettes, les chansons, etc. ». On propose aux élèves « une langue totalement coupée du patrimoine culturel qu'elle véhicule, une langue désincarnée, simple code utilitaire sans épaisseur, sans Histoire, sans… histoires… » (p.278).

Les mêmes situations que celles proposées en LN se retrouvent dans le sous-programme de français : « le marché », « l'élevage en français », « la visite de l'artisan ». D'une part, on voit mal comment cela peut donner lieu à des situations concrètes et vécues par des élèves, d'autre part « Ces éléments sont-ils pertinents eu égard aux situations sociales d'utilisation du français au Niger ? » (p.265). Quelle est l'utilité pour de jeunes élèves d'apprendre un lexique relativement spécialisé inhérent à ces situations et « tout entier tourné sur des réalités traditionnelles et vers le monde rural » que ce soit en LN ou en français : quid de la modernité ? de la vie citadine ? des médias ? d'un langage plus formel qui serait utile pour les emplois administratifs ?

Ces programmes révèlent donc deux problèmes théoriques majeurs sur le plan sociolinguistique

et sur le plan didactique. En effet, ce curriculum laisse entendre que les deux langues seraient utilisées de la même manière, dans les mêmes situations sociales alors qu'en général, on observe une répartition fonctionnelle des langues. Sur le plan didactique, il s'agit d'un enseignement bilingue redondant, basée sur la traduction et non sur l'alternance des langues : l'élève refait en L2 ce qu'il a déjà fait en L1, dans des séances où l'enseignant va traduire et peut-être proposer des équivalences mot à mot. Ce modèle est contraire au principe d'économie linguistique sur lequel sont basés la plupart des modèles curriculaires d'enseignement bilingue (Cavalli, 2005), mettant en œuvre une alternance de type séquentiel, où le thème est travaillé dans la même séquence, alternativement dans une langue puis dans l'autre (Duverger 2007 ; ADEB, 2011).

En outre, il est paradoxal de voir que le curriculum qui revendique une approche située ne prévoit pas de travailler le français en situation scolaire, comme langue de scolarisation (voir plus loin Noyau et Nounta), à travers consignes et formulations spécifiques, alors qu'il le devient progressivement. Plus important encore, les fonctionnements linguistiques propres aux langues africaines ne sont pas mis en évidence et les programmes des LN et de français ne sont pas construits de telle sorte que l'on puisse entrainer les élèves à des observations et des comparaisons métalinguistiques. Les programmes des langues africaines et même de l'arabe pour les écoles franco-arabes sont en grande partie des copiés-collés des programmes de français (sans doute en raison de l'antériorité de ces derniers).

La dernière contribution de cette partie s'intéresse aux manuels scolaires, comme « **observatoire de la crise** ». **Michèle Verdelhan-Bourgade** dont la connaissance du terrain et des problématiques FLS en Afrique sont connues de longue date [14] propose de « suivre la chaine du livre, depuis l'amont de sa conception jusqu'à l'utilisation dans les classes, chaque étape étant révélatrice de problèmes différents ». Le renouvellement des manuels se doit d'accompagner les nouveaux programmes, et chaque pays souhaite légitimement éliminer les dernières traces de la colonisation française et insister sur les richesses culturelles propres à chaque pays, à travers textes et thématiques. Cependant, le contexte d'élaboration des manuels « comporte déjà les signaux de la crise » selon l'auteure qui s'exprime avec détermination : la mise en place de l'APC « s'apparente à un genre de néo-colonisation rampante » (p. 287) : celle d'une « pensée méthodologique unique », « plaquée sur des pays divers à coups de séminaires », dont l'inadaptation au terrain a fait l'objet de fortes réserves (p.287).

Ce sont des aides extérieures qui la plupart du temps financent les manuels, par le biais d'appels d'offres ou du financement direct des éditeurs. Dans les dernières décennies, les financeurs ont encouragé les éditions locales pour réduire les coûts. Mais cette dépendance politique peut fragiliser la production et l'approvisionnement. Tous les manuels scolaires sont réputés avoir été élaborés par des équipes d'auteurs africains, associés ou pas à des extérieurs (cités ou non). La distribution nationale est également un point noir dans des pays où les réseaux commerciaux demeurent informels, difficulté accrue par les problèmes de conservation et l'absence de lieux de stockage, ou encore par excès de précaution des responsables. Verdelhan-Bourgade décrit très précisément ces difficultés dont il ne faut pas sous-estimer l'importance car elles sont de véritables entraves à l'accessibilité des élèves aux manuels.

Le manuel est pourtant essentiel dans des régions où les adultes sont majoritairement illettrés. Il doit être de qualité car il « est censé combler la distance abyssale entre les exigences savantes des textes officiels, actuellement basés sur l'APC et la réalité de la classe, nombreuse,

sous-équipée (il y a en moyenne un livre pour trois élèves), avec des enseignants dévoués mais souvent débordés » (p.297).

La réalisation d'un manuel est le résultat d'un compromis, « fragile et jamais complètement satisfaisant, entre trois contraintes principales » : la commande institutionnelle (adaptation aux programmes, rythmes scolaires et contenus culturels), les contraintes économiques et la visée didactico-méthodologique. La qualité du produit, le nombre de pages, les illustrations, sont étroitement liés, on le comprend, aux évolutions économico-politiques des pays concernés. La méthodologie, on l'a vu à plusieurs reprises, peut être facilement jargonnante, pour ne pas surcharger le manuel, mais insuffisante pour des enseignants peu formés. Ce manque de formation pour des approches nouvelles et complexes peut aboutir à un déficit d'utilisation des manuels. Il est bien connu que, sans formation, l'enseignant est amené à reproduire ce qu'il a connu dans sa scolarité (p.297).

En dépit des obstacles existants, des difficultés de conception, de commercialisation et de conservation, l'article conclut à l'importance avérée et plus que jamais nécessaire du manuel qui, tout compte fait, « demeure encore le moyen d'apprendre le plus simple et le plus économique » pour l'école primaire où les outils et supports informatiques ne sont pas encore envisageables pour tous. De plus, les manuels, s'ils sont suffisamment complets et explicites, s'ils sont accompagnés de guide pédagogique participent à la formation des enseignants, à la qualité et à l'évolution des pratiques [15]. La solution envisagée par l'auteure pourrait être « la co-édition entre éditeur ayant l'expertise dans l'élaboration des manuels et l'édition locale », documentée par les formateurs et enseignants impliqués dans des recherches-formation (p.299).

3. Prise en compte des langues nationales et articulation langues premières/français langue de scolarisation

La troisième partie de l'ouvrage est consacrée à la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement et à leur articulation avec le français langue de scolarisation. Les quatre articles de cette partie présentent des analyses de politiques linguistiques et éducatives, des enquêtes de terrain au Bénin, au Burkina Faso et au Mali, avec observations de classes et analyses d'interactions.

Bien que la pédagogie convergente ait été expérimentée depuis plusieurs décennies en Afrique francophone [16], le développement de l'enseignement bilingue semble enrayé et de nombreux points demeurent problématiques. Dans la présentation de cette dernière partie, Maurer et Puren soulignent les principaux défis du recours aux LN pour l'enseignement : former les enseignants aux LN et à l'enseignement bilingue d'un point de vue linguistique, sociolinguistique et didactique de façon à ce qu'ils soient capables de conduire un enseignement bilingue, voire bi/plurilingue, une réflexion métalinguistique et d'établir des ponts entre les langues mais aussi faire évoluer les représentations et idéologies langagières qui font du français une langue dominante à l'école et dans la société et "délégitiment" les LN ce qui dissuade nombre de familles et d'enseignants à s'engager dans cette voie.

L'article de Cosme Zinsou Fandy et Cécile B. Vigouroux « L'initiative ELAN et

l'enseignement des langues africaines : une nécessité ou une chimère ? » expose d'abord comment au lendemain des indépendances, les pays africains n'ont eu d'autres choix que de recourir aux langues des anciennes métropoles pour l'enseignement, dont le français pour les régions subsahariennes. Puis, face à l'échec de ces systèmes éducatifs post-coloniaux, et grâce aux revendications politiques et culturelles, de nombreuses organisations aussi bien régionales qu'internationales ont milité, avec l'appui de l'UNESCO dès les années 60, pour que les enfants soient d'abord instruits dans leur langue maternelle. Progressivement, s'est engagée avec l'appui de nombreux travaux de recherche, une politique d'« éducation multilingue » qui prône le recours à au moins trois langues dans l'éducation : la langue maternelle de l'apprenant.e, une langue régionale et une langue nationale ou internationale.

Fandy et Vigouroux retracent les nombreuses déclarations et les plans d'action s'inscrivant dans cette voie depuis la *Charte Culturelle pour l'Afrique* (1976) jusqu'à la création de l'*Académie des Langues Africaines* (ACALAN) en 2001. Le système éducatif du Bénin bénéficie du projet ELAN (OIF) mis en place dès 2011 à la suite de l'étude LASCOLAF [17] pour promouvoir l'enseignement bilingue dans leurs systèmes éducatifs, notamment dans les cycles préscolaires et primaires et appuyer les États partenaires [18], de manière différenciée selon leur contexte sociolinguistique et éducatif. ELAN vise l'élaboration d'outils didactiques adaptés aux LN et le développement de la littéracie en langues locales, avec l'appui des parents et des communautés.

Sur les 55 langues parlées au Bénin, six ont été retenues pour l'enseignement. Après une présentation des éléments statistiques du programme ELAN dans les pays concernés, qui montrent une faiblesse du nombre de classes bilingues en regard de la population scolarisée, Fandy et Vigouroux relatent les données de l'enquête qualitative conduite en 2016, par entretiens et observations de classe auprès des parents et enseignants [19]. Elles soulignent le rôle capital des parents pour le développement de l'enseignement bilingue et l'importance de l'information qu'ils reçoivent, souvent insuffisante ou inaccessible à des non lettrés, car ce sont eux qui choisissent ou non ces écoles. Beaucoup de parents demeurent réticents car le français, langue officielle, représente encore l'émancipation sociale et économique et l'instrument de mobilité professionnelle, tandis que les LN procureraient un « enseignement au rabais », incapables d'exprimer la modernité scientifique et technologique.

Du côté des enseignants, le manque de formation, là encore, s'avère crucial, car l'enseignement bilingue et l'articulation entre les deux langues d'enseignement sont difficiles à réaliser et requièrent un travail d'équipe et de concertation ainsi qu'un accompagnement formatif, pour les débutants au moins. Cependant, certains font preuve de motivation et d'inventivité et s'enthousiasment devant les progrès réalisés par les élèves, grâce à la continuité/complémentarité entre l'école et la maison. Le bénéfice social est également à prendre en considération car les parents, lorsqu'ils sont associés à l'école, sont reconnus comme des éducateurs légitimes, ils représentent une ressource à la fois linguistique et culturelle contrairement au système éducatif classique où l'école et l'apprentissage sont souvent vécus comme déconnectés de la culture familiale.

Cela ne doit pas masquer les difficultés rencontrées sur le terrain et notamment le manque d'engagement de l'État pour soutenir matériellement et idéologiquement le bilinguisme (les LN ne sont pas reconnues comme langues officielles), l'absence de dispositif de suivi au plan national et régional, mais aussi les problèmes posés par la multiplicité des langues parlées et

leur élaboration linguistique et didactique, les choix à faire en contextes linguistiquement hétérogènes.

Les deux chapitres suivants portent sur le Burkina Faso. Le premier intitulé **« Crise de l'enseignement bilingue français/Langue nationale, crise de l'enseignant au Burkina Faso : la question de la formation initiale et continue des enseignants » de Afsata Pare-Kabore et Guy Romuald Ouedraogo**, décrit le contexte sociolinguistique multilingue burkinabe et sa politique linguistique, où à côté du français langue officielle, 59 langues nationales sont reconnues depuis 1997 (mais seules huit sont enseignées et reconnues comme langue d'enseignement et d'évaluation par la Loi d'orientation de 2007). En dépit de ces décisions et de plusieurs programmes soutenus pour la plupart par des organismes internationaux, l'utilisation des LN comme langues d'enseignement est toujours au stade expérimental, laissant l'enseignement bilingue (désormais EB) en concurrence avec le système classique monolingue en français, sans généralisation nationale (accroissement moyen de treize écoles par an). La diversité des programmes et des stratégies pédagogico-didactiques conforte l'idée selon laquelle « l'enseignement bilingue serait caractérisé par beaucoup de tâtonnements et d'improvisation chez les promoteurs » (p.353).

Deux dispositifs bilingues ont été expérimentés depuis 1994 : un enseignement parallèle dans les deux langues jusqu'en 2001, puis un bilinguisme de transition de type additif, encore en vigueur : L1 comme langue d'enseignement, L2 langue comme matière devenant progressivement langue d'enseignement. Il s'agit clairement de « valoriser les langues nationales et l'alphabétisation dans ces langues » et d'harmoniser « l'école avec le milieu en intégrant la culture du milieu et en impliquant la communauté aux activités scolaires ». Dans cette optique, « les activités culturelles et de production sont confiées aux parents d'élèves qui les animent ou qui les organisent avec des personnes ressources qu'ils ont sollicitées. Ainsi, l'école devient « l'affaire du village » (p.346).

L'article décrit ensuite précisément la formation initiale des enseignants répartie entre différents types d'établissement : les neuf Écoles nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) créées en 1985, puis les 152 (!) Écoles privées de Formation des Enseignants du Primaire (EPFEP) permettent à l'État de ne recruter que des enseignants formés. Les élèves-maitres sont intégrés dans ces écoles au niveau du BEPC et sur concours, mais ils sont formés en français et indifféremment pour l'enseignement classique ou l'enseignement bilingue.

Les formations à l'EB et à la transcription en LN sont optionnelles, car seuls les enseignants volontaires et locuteurs de la LN concernée peuvent en principe être affectés dans une école bilingue. Les modules de formation de l'EB sont très succincts et comprennent pour les futurs enseignants uniquement la transcription des langues nationales. Pour les encadrants s'ajoutent en principe : la formation à la didactique des disciplines de l'éducation bilingue et aux terminologies des disciplines ; l'introduction à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (pour les futurs conseillers pédagogiques et inspecteurs).

Les auteurs déplorent l'insuffisance d'une formation aussi courte et restreinte à la transcription pour de jeunes enseignants qui, dans un contexte sociolinguistique d'hybridation marquée, « ont une maîtrise approximative de leurs langues ethniques. « Leur parlé est cousu d'emprunts

du français » et de néologismes, « le lexique traditionnel de nos langues ne comportant pas ces réalités nouvelles », soulignent les auteur.e.s. C'est pourquoi, elles revendiquent « un renforcement du niveau linguistique des enseignants dans leurs langues maternelles », et dans une langue « la plus authentique dans son lexique et dans sa syntaxe » en accord avec les contenus linguistiques des formations qui portent sur le lexique et la syntaxe « originels » de la langue (p.351). Cette dernière exigence montre qu'une approche sociolinguistique des contacts de langues et des langues minorées serait sans doute à prendre en compte dans la formation.

L'article recense ensuite les forces et faiblesses de la formation initiale et continue des enseignants et encadreurs de l'EB en soulignant à juste titre qu'elle compte des atouts non négligeables : les milliers d'enseignants issus chaque année de la formation initiale, l'existence d'une direction spécifique pour l'EB et d'un encadrement institutionnel officiel, l'appui de partenaires et financeurs, la qualité scientifique des travaux de recherche et d'élaboration linguistique des LN réalisés par des enseignants-chercheurs, une formation minimale pour tout nouvel enseignant en bilingue.

Cependant la formation et le recrutement sont organisés pour gérer la masse, c'est-à-dire l'enseignement classique en français, les écoles bilingues restant minoritaires et l'EB, « comme un appendice dans le plan de formation initiale des enseignants » (p.355). À défaut d'un profil requis pour l'EB, il n'existe quasiment pas de formation spécifique en dehors de la formation à la transcription des LN dans quelques-unes seulement des huit langues d'enseignement. La formation continue des enseignants bilingues correspond au mieux à une semaine par an et quelques journées ou séances organisées par les encadreurs, lesquels n'ont pour eux-mêmes pas de recyclage régulier. De plus, le niveau des élèves-maitres est réputé assez faible en français sans que des cours de langue soient prévus. En résumé, c'est essentiellement la cohérence et la continuité qui font défaut entre la formation et l'affectation des enseignants, ce qui relève à la fois de la volonté étatique et de la planification.

Les forces et faiblesses de l'EB sont également mises en évidence par l'article suivant, **« L'éducation bilingue dans l'impasse au Burkina Faso » de Moira Laffranchini Ngoenha, Harouna Diallo**, où elles sont présentées dans un tableau comparatif avec des propositions de solution, puis complétées par des commentaires où les faiblesses apparaissent largement.

Les auteur.e.s soulignent que les critiques de l'EB se font de plus en plus nombreuses, non pas sur les résultats mais sur « le manque ou l'insuffisance d'infrastructures, d'équipement, de matériel didactique, de formation du personnel ou l'accompagnement de l'État pour son extension ou généralisation qui sont jugés timides » (p.363). En dix ans, de 2007 à 2017, l'accroissement n'a été que de 13 écoles par an, faute de volonté de l'État qui n'a pas accédé aux demandes de transformation d'écoles classiques en EB.

Sur le plan institutionnel et organisationnel, il reviendrait à l'État de reprendre en main la politique linguistique éducative, de compléter la législation existante concernant les LN, de promouvoir efficacement l'usage de ces langues minorisées, notamment dans l'administration et leur enseignement, de mettre en œuvre une stratégie de mobilisation pérenne autour de l'éducation bilingue, par le biais des médias et des organisations coutumières, afin de combattre les préjugés et les discriminations dont langues et EB sont l'objet. Mais cette politique a besoin de financements que l'État devrait assurer aujourd'hui à son tour.

Sur le plan pédagogique national, il importe de mettre en place une concertation et une harmonisation entre les différentes formules d'EB existantes, d'organiser le recrutement et la sélection des enseignants bi/plurilingues, dès la formation, avec un plan de carrière et des indemnités encourageantes. Mais, face à la mobilité géographique voire pédagogique des enseignants attirés par l'EB en cours de carrière, ne faudrait-il pas « s'assurer que l'intégralité de l'approche bilingue soit directement enseignée en formation initiale » ? (p.377). Se pose également le problème de la continuité de l'EB en collège, les collèges multilingues étant en nombre très insuffisant (trois collèges seulement).

Sur le plan linguistique et didactique, il faudrait parvenir à la prise en compte effective dans les écoles bilingues des quatorze langues nationales parlées par 90 % de la population et à leur transcription dans les écoles de formation, en lien avec des formations obligatoires en didactique de l'EB dans toutes les écoles de formation. Sur le plan matériel, il faudrait pouvoir réaliser des infrastructures éducatives de qualité et répondant aux besoins réels des usagers.

Un autre axe important, bien souligné dans l'article de Pare-Kabore et Ouedraogo est celui des liens avec les communautés et les familles, leur information et participation qui peuvent être organisées sur plan documentaire au niveau national ou régional (brochures et autres supports informatifs sur les LN et l'EB) et sur le plan local, par les écoles ou regroupements d'écoles pour construire des rapports effectifs avec les familles, les acteurs sociaux et médiatiques et les acteurs économiques.

Le dernier point évoqué est celui très important de la recherche. Les auteur.e.s font le constat de nombreux travaux existants pour la didactique et l'évaluation de l'EB grâce à des équipes pluridisciplinaires (chercheurs, didacticiens, linguistes, pédagogues, spécialistes en éducation, formateurs) mais de la faible diffusion des résultats de ces évaluations auprès du public et de l'absence de visibilité des acquis positifs de l'EB. Il leur apparait donc indispensable d'élaborer un véritable « plaidoyer en faveur de l'éducation bilingue », s'appuyant sur les travaux existants.

La dernière partie de l'article de Laffranchini et Diallo relate quelques observations de classe réalisées dans le cadre du suivi et de l'encadrement pédagogique. Les principales difficultés soulignées concernent la maitrise des langues d'enseignement, qu'il s'agisse des LN parlées par les enfants ou du français. Les solutions proposées sont orientées vers la maîtrise du français et de la langue nationale des acteurs, le renforcement de la conscience métalinguistique des enseignants (notamment avec les bigrammaires de la didactique convergente), leur formation à la gestion des langues en présence et aux activités réflexives et comparatives, voire l'entraînement des enseignants aux reformulations intra- et interlinguistiques.

Ces orientations sont également dégagées dans l'article suivant de **Colette Noyau et Zakaria Nounta, « Les reformulations endolingues et interlingues comme ressource langagière et cognitive dans les classes bilingues : pratiques observées, implications pour la formation des enseignants »** à la suite d'un travail d'analyse précis d'un corpus d'interactions de classes bilingues recueilli dans un projet de recherche plurilatéral [20] dans trois pays : Burkina Faso, Mali, Niger. Cet article remarquablement documenté, étayé par de nombreux travaux dans l'espace africain et dans le temps [21] présente d'abord les « Principes généraux d'un bilinguisme scolaire à l'école subsaharienne », puis la « Diversité des modèles de

bilinguisme scolaire » en retenant (p.384):

- un souci de convergence didactique et d'harmonisation des façons de travailler la (et en) L1 et la (et en) L2, pour faciliter les apprentissages et leur transfert d'une langue à l'autre ;

- un rapport à l'écrit des langues L1 et L2 menant à une bilittératie : l'enfant prend ses repères dans l'écrit en L1 puis transfère ses compétences d'écrit à la L2 ;

- la nécessaire prise en compte des compétences acquises en L1 et sur la L1 dans les évaluations certificatives à l'école de base.

L'article est ciblé sur les reformulations dans les écoles bilingues : auto/hétéroreformulations, reformulations endo- et interlingues, reformulations dans l'apprentissage de la langue (L1, L2), reformulations dans l'apprentissage des disciplines scolaires. L'objectif de l'étude et son intérêt majeur pour la didactique de l'EB consistent d'une part à dégager les fonctions didactiques des divers types de reformulations, pour en préconiser l'usage en formation, et d'autre part à relever « les manques ou les comportements s'écartant de l'efficacité pour les apprentissages, sur lesquels il conviendrait de sensibiliser les enseignants dans la formation continue pour amener des changements dans leurs pratiques » (p.412).

L'article exemplifie les types de reformulations à partir des corpus recueillis puis aborde les occurrences de chacune des catégories dans le corpus de l'étude, en distinguant les reformulations des enseignants et des élèves, bien que ces dernières soient peu nombreuses car les maitres monopolisent généralement la parole. L'expression des élèves s'inscrit dans le discours du maitre comme dans un exercice à trous, elle est « modelée tant par les échanges question-réponse que par les reformulations modelantes, portant sur la forme linguistique plus que sur la co-construction des connaissances. » (p.414)

Les reformulations des maitres, endolingues ou interlingues (principalement en classe de L2), concernent principalement l'élucidation des consignes, leur explicitation (p.398) tandis que celles des élèves, endolingues, procèdent en grande partie de l'autocorrection ou viennent en réponse à une incitation de l'enseignant (p.399). Les autoreformulations endolingues du maître, généralement en L2 « permettent d'attirer l'attention des élèves sur des points saillants du cours, et de faciliter ainsi les apprentissages » (p.399).

« […] l'usage de l'alternance codique par les enseignants s'explique par le fait qu'ils ont du mal à formuler les concepts scientifiques en L1 » (p.398), ce que l'on pourrait attribuer à un certain déficit dans l'élaboration de l'équipement linguistique et didactique des LN. Cela appelle, selon les auteur.e.s, « un renforcement de la formation des maitres aux usages formels de la L1, et suggère de les doter d'outils comme un glossaire bilingue des métatermes et des notions clé par discipline » (p.413).

La séquence observée de lecture et vocabulaire montre la nécessité de « renforcer les capacités enseignantes dans le domaine du lexique » (p.413) et plus généralement du français L2. Le point le plus important concerne « la conscientisation métalinguistique aux niveaux de comparaison et de mise en relation entre L1 et L2 ». En conclusion les auteur.e.s préconisent « l'entraînement aux pratiques reformulatives, à leur diversification, et à la conscience des objectifs didactiques qu'elles peuvent poursuivre » (p.415).

Ces préconisations, issues d'analyses minutieuses, peuvent s'avérer extrêmement utiles à

condition que la formation initiale des enseignants bilingues comporte des modules linguistiques et didactiques de qualité, dispensés par des encadreurs bien formés à ces questions et devraient s'appuyer sur des séquences vidéos telles que celles réalisées pour ce projet.

Le chapitre de **Gilbert Daouaga Samari, intitulé « La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun »** clôt l'ouvrage. Il concerne également les articulations entre L1 et L2 à travers l'utilisation didactique (ou non) du « patrimoine métalinguistique » par l'enseignant, des études précédentes ayant remarqué que les enseignements de langue comportent « une très forte dimension métalinguistique », « avec hypertrophie de l'enseignement grammatical » (Maurer 2010) qui peut paraitre inopportune pour de jeunes élèves. Ce concept emprunté à Cicurel (1985) désigne « l'ensemble des connaissances métalinguistiques » possédées par l'apprenant.

L'étude se présente comme une analyse d'interactions didactiques dans le contexte camerounais, « fortement plurilingue », puisqu'il s'y trouve entre 240 et 280 langues d'origine camerounaise, deux langues officielles, l'anglais et le français et des variétés hybrides très usitées comme le francanglais ou camfranglais et le pidgin-english. L'analyse du corpus, constitué de séances de langue enregistrées et transcrites, montre que l'enseignant concerné, bachelier et licencié, puis formé trois ans à l'ENS de Yaoundé est l'un des seuls à être certifié en Langues et cultures nationales (LCN). Il utilise dans ses cours des termes linguistiques inconnus des élèves comme « monosyllabique », « syntagme nominal » sans les expliciter, ce qui est source de démotivation pour les apprenants. Selon Samari, ces termes de niveau universitaire « pullulent dans les programmes de LCN ». D'autres exemples sont cités : « graphèmes vocaliques et consonantiques », « suprasegmental », « morphème d'accord », etc. Si l'on peut admettre que ces programmes et cette terminologie soient destinés à l'usage des enseignants et encadreurs, les enseignants doivent être capables d'adapter les formulations au niveau des élèves, et dans tous les cas, signaler aux responsables « les problèmes que pose la mise en œuvre de ces programmes et, si possible, proposer des solutions appropriées » (p.430). L'auteur conclut d'une part à un enseignement/apprentissage des langues qui s'appuie sur le patrimoine métalinguistique des apprenants en L1 et L2 et d'autre part à la nécessité d'une formation (initiale) à l'analyse réflexive des pratiques afin d'être à même de trouver eux-mêmes des solutions aux difficultés rencontrées.

Ces derniers chapitres montrent clairement que la formation des enseignants bilingues doit aller bien au-delà de la simple transcription des LN et s'appuyer non seulement sur une conscience phonologique, que l'on espère apportée par les transcriptions, mais aussi sur une connaissance linguistique réelle de ces langues qui n'apparait pas dans les formations. Sinon comment conduire une réflexion métalinguistique appropriée et en dialogue avec l'expression des élèves? Comment reformuler d'une langue à l'autre et établir des ponts entre les langues concernées ?

Conclusion

Difficile de conclure en quelques lignes sur un tel ouvrage, constituant un ensemble diversifié mais cohérent dans un projet volontaire de réunir des chercheurs d'horizons et de statuts divers, africains et européens impliqués de longue date dans les régions subsahariennes, pour aboutir à une lecture croisée et critique d'éléments vus jusqu'ici séparément comme des

« solutions potentielles » à la crise, pour reprendre les propos de Maurer. Qu'il s'agisse du développement des systèmes éducatifs, des réformes curriculaires généralisées et de l'introduction des langues africaines comme langues de scolarisation pour un enseignement bi-plurilingue, nous ne pouvons qu'être en accord avec les critiques exprimées sur ces réformes imposées par le haut, sans prise en compte des cultures éducatives et didactiques, dont l'importance est reconnue de longue date, et le plus souvent sans analyses approfondies des contextes ni même consultation des principaux acteurs.

L'ouvrage prend le contrepied de ces réformes, dans une volonté manifeste de contextualisation de description des milieux scolaires et des dispositifs d'enseignement ou de formation, voire s'efforce de donner la parole aux acteurs, grâce à l'implication des chercheurs africains. Tous les articles font état d'enquêtes, d'expérimentations, d'observations d'interactions de classe ou d'analyses de supports qui aident le lecteur à pénétrer dans le quotidien des enseignements et à mieux comprendre la complexité des situations d'enseignement/apprentissage, descriptions précieuses pour les chercheurs mais surtout pour les formateurs, cible principal de l'ouvrage, sans lesquelles il est difficile de mesurer l'intérêt des travaux et d'en tirer profit.

L'ensemble a su articuler politiques éducatives, pédagogie et formation, didactique contextualisée, sociodidactique avec des questions essentielles comme celles des rapports aux langues dans la première partie, où l'on doit constater que l'appropriation du français comme langue africaine n'est pas encore établie, notamment en milieu rural, où son utilité socio-économique est peu visible, alors que la variation du français a commencé à être observée en Afrique dès les années 80, distinguant « le français tel qu'on le parle » du français scolaire (Manessy et Wald, 1984) et que le concept de « normes endogènes » a depuis longtemps fait son chemin (Dreyfus, 2006).

Nous ne reviendrons pas ici sur les points déjà commentés, l'importance à accorder aux formations expérimentées et notamment les dispositifs de recherche-formation-accompagnement qui ont le mérite de conjuguer ingénierie pédagogique et didactique et d'engager toutes les parties prenantes, décideurs, familles, enseignants, si ce n'est pour insister sur la nécessité de l'accompagnement des enseignants, dans les différentes étapes de leur carrière sous les diverses formes présentées et évaluées, et des parents pour leur implication/participation à la communauté éducative.

Toutefois, et nous abordons le sujet comme perspective et non comme critique, nous constatons que les problématiques linguistiques et sociolinguistes des LN et des contacts de langue sont assez peu abordées en tant que telles dans ce volume, alors que bien des questions se posent sur le choix des langues d'enseignement face à un multilinguisme aussi complexe. Le manque d'adhésion à l'enseignement bilingue des familles et des communautés, constaté ici et là ne peut-il être lié, nonobstant l'attractivité et la domination du français, au fait de ne pas se reconnaitre dans la LN enseignée ? Quels choix ont été faits pour les langues d'enseignement ? Langues locales, régionales, véhiculaires ? Et comment ont-ils été faits ? Il ne s'agirait pas de critiquer ces décisions qui appartiennent aux États mais d'en tenir compte pour y adapter les décisions éducatives locales et les choix didactiques, considérant que les rapports de force entre les langues nécessitent d'être élucidés avant toute élaboration didactique, et que toute formation devrait passer par une étude des usages des langues concernées et des représentations voire des imaginaires associés (cf. travaux sur les paysages linguistiques, les biographies langagières…).

Il en va de même pour les multiples variétés hybrides créées au contact du français : quelle

attitude des enseignants face à ces expressions « mélangées » sans doute courantes en milieu urbain ou sur les grands marchés ? Sont-elles acceptées ou refusées par les enseignants ? L'école est un lieu de socialisation langagière et, si les L1 ou langues véhiculaires sont langues premières de scolarisation, les enfants doivent pouvoir s'exprimer, être entendus et leurs expressions écrites, analysées, négociées voire hiérarchisées à l'école. Dans un enseignement bilingue équilibré et accepté, la politique linguistique a sa place, elle peut être portée par les équipes pédagogiques pour expliquer aux enfants et familles, les usages et contextes des variétés parlées.

Il serait sans doute utile de revenir sur ces questions dans un prochain ouvrage, en s'appuyant sur les travaux antérieurs en pédagogie et didactique de la variation (Marcellesi & Treignier, 1990, Prudent et al., 2005) ou plus récents (El Barkani, Meksem, 2019) mais aussi sur les pistes envisagées.

L'enseignement bi-plurilingue ou plutôt l'*éducation* est un champ très spécialisé qui a fait ses preuves (cf. entre autres Cavalli 2005) impliquant un travail avec et sur les langues en contact et les formes hybrides qui en résultent, leurs caractéristiques comparées et leurs usages en contexte et en situation, de façon à ce que les futurs enseignants puissent connaitre et anticiper les difficultés rencontrées par les élèves. Comme le souligne Noyau (2014) : « Une didactique du bi plurilinguisme affirme la L1 comme composante du savoir langagier, pilier pour la construction des autres langues […] Mais la clarté cognitive ne naît pas du pur contact avec la L2 chez l'apprenant déjà doté d'une L1, elle nécessite des mises en relations entre systèmes de formes-fonctions, et des va-et-vient entre usage et observation. |…] les bénéfices de l'enseignement bilingue sont tributaires de la clarté cognitive des procédures offertes par les activités d'apprentissage ».

Les enseignants des « grandes » langues disposent d'outils linguistiques, dictionnaires, grammaires, etc. en quantité. Si cela n'est pas envisageable à la même échelle en Afrique, un minimum d'outils de référence est indispensable, que ce soit pour la formation, initiale et continue ou pour l'enseignement. On a reconnu l'importance des manuels en dépit des difficultés liées à leur diffusion, et surtout des supports et différents livrets de formation, élaborés avec ou en accompagnement des observations et analyses de pratique. Mais existe-t-il des ouvrages de référence en LN, accessibles en formation auxquels les enseignants puissent se référer afin d'être outillés au quotidien ? Il semble que les travaux de l'Académie des langues africaines (ACALAN) souhaitent aller en ce sens mais qu'en est-il pour aujourd'hui… et demain ?

Comme le montrent quelques exemples de l'histoire récente de l'enseignement des langues minorées (Di Meglio 1997, Perez Lopez y Cruz Garcia, 2011, Berdous, 2017), l'élaboration linguistique, voire l'individuation sociolinguistique d'une langue ou variété et sa reconnaissance par la ou les communautés de locuteurs précèdent l'élaboration didactique mais doit évoluer au fur et à mesure du développement de l'enseignement. Une langue doit être équipée pour être enseignée, pour devenir langue de scolarisation et cela doit se traduire dans des outils concrets. Les travaux du projet ELAN vont dans ce sens, pourront-ils être transférés ou adoptés par les écoles ou instituts de formation ?

Références bibliographiques

ADEB (2011) *L'enseignant de disciplines non linguistiques*, Brochure en ligne :

http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/ consulté le 15 avril 2020.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012) *Observer les pratiques enseignantes.* Paris : L'Harmattan.

Altet, M., Pare-Kabore, A., Sall Nacuzon, F. V. (2015) « OPERA : une recherche en éducation, exemple de coopération et de mobilisation pour l'amélioration de la qualité de l'éducation ». Biennale 2015 du CNAM sur le thème "Coopérer", Juin 2015, Paris, France. hal-01192570, consulté le 10 juin 2020.

Berdous, N. (2017). *La question du kabyle en Algérie. Individuation sociolinguistique et processus d'élaboration didactique*. Thèse de doctorat, Université de Corte**.**

Cavalli, M., (2005) *Éducation bilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*, Didier, collection LAL.

Cortier, C. Di Meglio, A. (2005) « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langues régionales » in Van den Avennes, C., (Eds), *Mobilités et contacts de langues*, Paris: L'Harmattan, 221-309.

Cortier, C. (2008) « La Charte pour bâtir l'école du 21e siècle », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 01 mai 2012, URL : https://journals.openedition.org/rechercheformation/701 consulté le 15 avril 2020.

De Pietro, J.F., Matthey, M., Py, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Weil, D. & Fugier H., *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Université de Strasbourg, 99-24.

Di Meglio, A. (1997) « *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, Thèse de doctorat, Université de Corse

Dreyfus, M. (2006) « Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. », *Revue française de linguistique appliquée* 1/2006 (Vol. XI) , p. 73-84 URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-73.htm, consulté le 30 mai 2020.

Duverger, J. (2007) « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté en avril 2020. URL : http://journals.openedition.org/trema/302 ; DOI : https://doi.org/10.4000/trema.302, consulté le 29 mai 2020.

El Barkani, B., Meksem, Z. (2019) *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, E.M.E, Collection Proximités.

Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

Maurer, B. (2007) *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines –*

langue française. Paris, OIF - L'Harmattan, Collection Langues et Développement. 220 pages.

Maurer, B. (2011) Langues *de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action.* AFD-AUF-Paris, Éditions des archives contemporaines. .

Maurer, B. (coord.) (2016) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*, Éditions des archives contemporaines.

Maurer, B. (2016) *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-plurilingues en Afrique*. Paris, Éditions des archives contemporaines, collection PLIDAM.

Manessy G. & Wald P. (1984) *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Nice, IDERIC.

Marcellesi, C., Treignier, J. (1990) « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français » dans Chiorboli, *Corti 90*. Actes du Colloque international des langues polynomiques, Université de Corse, 17-22 septembre 1990.

Nait Belaid, Y. (2014) *Écoles, familles et ruralité,* Éditions AFAK, Marrakeh (version publiée de « École famille et enjeux de scolarisation/déscolarisation en milieu rural marocain », Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, soutenue en avril 2014.

ELAN (2015) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris : Éditions des Archives contemporaines et OIF.

Maurer, B., Verdelhan, M., Verdelhan-Bourgade, M. (2000) *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*. En collaboration avec P. Dumont et M. Verdelhan. Paris, AUF-EDICEF.

Noyau, C. (2014) « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme » dans ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Perez Lopez, S. & Cruz Garcia, F. (2011) *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*, México : Universidad pedagógica nacional.

PASEC (2015) *PASEC 2014 – Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*, Dakar-CONFEMEN.

Prudent, L.P., Tupin F. & Wharton S. (éds) (2005) *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang.

Rispail M. (Dir.) (2017) *ABCdaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*, Publications de l'université de Saint-Etienne.

Rogiers, X. (2006) *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, UNESCO-BIE.

Trefault T. (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme*. Paris: Didier Érudition - AIF, coll. « Langues et développement ».

Wambach, M. (2009) « À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », *Synergies Algérie*, 4, 175-196.

---

[1] On peut retrouver cette disparité au Maroc entre les zones urbaines et les régions du moyen Atlas ou du Haut Atlas. cf. Nait Belaid, 2014, p.7 : « le modèle urbain continue à imposer sa norme en rejetant l'école rurale dans les confins des politiques éducatives et en mettant à mal la concrétisation de la scolarisation des enfants des zones rurales ».

[2] Nous pensons particulièrement aux régions andines que nous connaissons de l'Équateur et du Pérou.

[3] On ne peut s'empêcher de comparer ces propos avec ceux de l'écrivain algérien Kateb Yacine, représentant l'opinion d'une partie de la population algérienne, qualifiant la langue française de « butin de guerre », leur permettant de s'affranchir, dans leur appropriation du français et leur écriture francophone, de l'emprise coloniale.

[4] Il faut être prudent sur l'interprétation donnée à certaines formes ou expressions qui relèvent probablement du français oral courant (usage de la négation simple, effacement du pronom sujet par exemple) et ne peuvent être considérées comme spécifiques au français ivoirien.

[5] Diplôme élémentaire de langue française, d'usage international, diffusé par France éducation internationale (ex. CIEP).

[6] Laurent Puren est auteur d'une thèse reconnue en histoire et épistémologie de la didactique des langues : Puren, 2004, *L'école française face à l'élève alloglotte. Contributions à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^{e} siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en Didactologie des Langues et des Cultures, Université Paris III.

[7] Enseignant-chercheur algérien, auteur d'une thèse soutenue à l'Université Montpellier 3 en 2015 : *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*

[8] https://ifadem.org/fr

[9] Mis en œuvre d'abord dans les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Haïti, Liban, Madagascar, Mali, Niger, RDC/Katanga, RDC/Kinshasa, Sénégal, Togo, Tchad, puis aux Comores et au Cameroun, IFADEM a formé 1225 formateurs et encadreurs.

[10] https://ifadem.org/fr

[11] Aux Comores, la phase d'expérimentation n'a pas été mise en œuvre.

[12] Au sens des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Mathey et Py, 1989)

[13] Ce qui est réalisé dans les classes Freinet ou classes coopératives.

[14] Cf. entre autres ce premier référentiel pour le FLS : Maurer, B., Verdelhan, M., Verdelhan-Bourgade, M. (2000).

[15] Une organisation mondiale comme l'Alliance française, dont l'essentiel des enseignants sont des recrutés locaux et peu spécialistes de langues, a longtemps imposé, après les manuels universels de G. Mauger, l'utilisation d'un manuel « maison » pour une qualité homogène dans tous ses centres.

[16] Développée d'abord en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), elle a été introduite au Mali en 1987 comme méthode pour faciliter le passage de la langue maternelle au français, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. Ces expérimentations ont donné lieu à des publications de Wambach, 2001, 2009, ainsi qu'à la thèse de Thierry Tréfault (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme*. Pour un historique et des positionnements théoriques et épistémologiques, voir Maurer (2007) en bibliographie.

[17] « Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone », étude coordonnée par Bruno Maurer.

[18] En 2011 : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, et depuis 2015 : Côte d'Ivoire, Madagascar, Guinée, Togo.

[19] Concernant l'organisation pédagogique et les relations école-famille, il est reconnu que toute modalité pédagogique spécifique doit faire l'objet d'informations et d'explications détaillées auprès des parents, dont les inquiétudes habituelles face à la scolarité de leurs enfants sont renforcées pour l'enseignement bilingue (cf. Cortier, Di Meglio, 2005).

[20] « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe, Burkina Faso, Mali, Niger, 2010-2014 ».

[21] Colette Noyau a coordonné depuis les années 2000 de nombreux projets de recherche, publications (ou contribué à) concernant l'enseignement bilingue en Afrique francophone. Cf. son site personnel http://colette.noyau.free.fr/