

HISTOIRE ET PRATIQUES DU FRANÇAIS AU SÉNÉGAL. POUR UNE DIDACTIQUE UNIFIÉE DES APPRENTISSAGES

Ousmane Sow FALL*

« Dans le contexte actuel de mondialisation, la notion de français langue seconde est une notion complexe : elle fait, entre autres, référence à l'ordre d'apprentissage, (...), à son statut politico-linguistique, à son statut sociolinguistique, à l'image et aux perceptions qu'une personne a de cette langue, au degré d'aisance qu'une personne a ou croit avoir dans l'usage de cette langue. Ces critères jouent les uns sur les autres à des degrés divers », « Conversation au Canada », in *Diagonales* n° 43, août 1997, p. 32.

Notre étude porte d'abord sur l'historique du français enseigné, au Sénégal en particulier, nous nous intéresserons ensuite à ses différents visages pédagogiques pour, finalement, examiner les conditions de son apprentissage efficace en Francophonie.

1. HISTOIRE DE FRANÇAIS

« Le français enseigné comme langue seconde, au sens où on l'entend aujourd'hui en France, recouvre pour l'essentiel tout ce qui fut associé à un moment ou à un autre aux politiques de diffusion et d'enseignement de la langue française dans l'empire colonial français et en ce sens relève d'une problématique historique fondamentalement différente de celle du français langue étrangère »¹.

Cette définition du FLS, qui est également une prise de position théorique, montre bien la complexité d'une notion qui participe à la fois de réalités politiques diverses ainsi que de situations linguistiques et pédagogiques sans commune mesure les unes par rapport aux autres, si l'on s'en limite aux anciennes colonies françaises d'Afrique noire². C'est en dressant un rapide historique des usages du français en Afrique qu'il nous sera possible d'envisager les voies les meilleures de son acquisition, compte tenu de ces diverses acceptions rencontrées dans le champ de la didactique de la discipline.

Un choix nécessaire

Les anciennes colonies françaises d'Afrique pouvaient difficilement choisir une langue d'enseignement autre que le français pour des raisons d'organisations et de compétences disponibles au moment des Indépendances. On sait également que les écrits en caractères arabes n'étaient pas en odeur de sainteté dans ce cadre, et que les transcriptions en caractères latins des langues locales étaient pratiquement à l'état de projet. Ce choix obligé du médium

* Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

¹ VIGNER, G., « Le français des colonies et des indépendances. Pour une histoire du français langue seconde », in *Le français dans le monde*, numéro spécial - Recherches et applications, janvier 1998.

² Certains pensent qu'il « semble presque absurde d'utiliser le même terme - celui de FLS - pour désigner des situations d'apprentissage et des finalités si distinctes », ROLLAND, D., in *Diagonales* n° 43, p. 16, 1997.

d'apprentissage installera, comme de fait, et le français et cette forme particulière d'école dans le vécu quotidien des populations africaines : « Le modèle d'école en vigueur est à ce point intégré dans le paysage social et administratif que l'on ne prête plus attention aux choix qui ont présidé à son élaboration et qui lui donnent sa configuration présente »³.

C'est d'ailleurs ce qui en fait la marque spécifique :

« Que le français soit utilisé d'emblée [...] ou qu'il soit introduit après une phase d'alphabétisation en langue vernaculaire, il n'en reste pas moins que *le français en Afrique* est d'abord *la langue de l'écolier*, langue apprise et utilisée *en situation scolaire* »⁴.

De sorte que le débat - fort ancien - du choix de la langue d'enseignement s'est résolu dans la pratique. En effet, Jean Dard ouvre la première école mutuelle le 7 mars 1817 à St-Louis pour apprendre aux enfants à lire et écrire en wolof, puis à apprendre le français par la méthode de la traduction. Par contre, c'est la méthode directe qui sera adoptée officiellement, telle qu'elle sera plus tard énoncée dans l'arrêté Carde du 21 juillet 1921. En effet, ledit document stipule :

« La langue française sera la seule employée. La méthode de traduction ne permet que des progrès lents, la mémoire y joue un rôle principal, de plus l'enfant n'arrive jamais à penser dans la langue étudiée et encore moins à s'en servir dans la conversation. C'est donc à l'emploi de la méthode directe qu'il faut recourir »⁵.

La méthode directe est, ce faisant, une conséquence du système d'administration directe en vigueur dans les territoires français dont le credo officiel était devenu la politique de *l'assimilation* (au contraire de *l'indirect rule* des colonies britanniques)⁶. Cette méthode dépend également du type d'école privilégié, dans la mesure où « choisir de scolariser les enfants en français ou dans une des langues (nationales) africaines, c'est faire un choix quant au sens et à la finalité de l'action éducative, c'est privilégier un mode de relation de l'école avec son environnement »⁷. Il faut, selon Vigner, l'auteur de ces propos - que nous allons citer longuement - remonter à l'enseignement élémentaire pour comprendre le sens des enjeux de l'enseignement du français dans les lycées et collèges. Il note, en effet :

« Dans le cas de l'école de base, la langue d'enseignement sera la langue locale. École largement ouverte sur le milieu, et soucieuse d'ailleurs de le transformer, elle se doit en toute bonne logique d'utiliser la langue du terroir en question. On évitera ainsi les effets de "coupure" bien connus de l'élève avec son univers de vie, le risque à terme de former des individus sans racines véritables »⁸.

Poursuivant son analyse, il indiquera par contre :

³ DUMONT, Pierre, « L'enseignement du français en Afrique : le point sur une méthodologie en crise », in *Le français dans l'espace francophone*, t.1, Paris, Champion, 1993, p. 472.

⁴ VIGNER, G., *Diagonales* n° 12, p. 41-42.

⁵ VIGNER, G., *op. cit.*, p.42.

⁶ G. VIGNER signalera quelques cas d'exception : « L'enseignement de la langue arabe est maintenue en Tunisie, au Maroc. À Madagascar, Galiéni maintient l'enseignement du malgache dans les écoles du 1^{er} degré (...). En Indochine, les autorités coloniales (...) prévoient pour les trois premières années du cycle élémentaire un enseignement en vietnamien », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 1998, p. 100. Ce qui renforce la singularité des pays d'Afrique noire francophone qui apparaissent comme étant les seules colonies dont les langues n'ont pas bénéficié de la considération requise dans les systèmes de formation mis en place.

⁷ VIGNER, G., « Français, langue de scolarité », in *Diagonales* n° 12, p. 43, 1989.

⁸ VIGNER, G., « Français, langue de scolarité », in *Diagonales* n° 12, p. 43, 1989.

« Dans l'hypothèse d'une école primaire, le choix de la langue sera dicté par le souci d'assurer la continuité de formation avec les enseignements à orientations scientifiques et techniques dispensés dans le secondaire, lieu où les langues africaines n'ont pas encore pu trouver leur place. C'est donc une langue étrangère, généralement celle de l'ancienne puissance colonisatrice, qui sera retenue pour être la langue de l'école primaire »⁹.

On peut être surpris de la comparaison défavorable à l'école de base qui serait susceptible d'aider au développement mais qui ne pourrait véhiculer des contenus scientifiques et techniques. C'est peut-être pourquoi, en dépit de l'option officielle pour une école de base, depuis la conférence de Jomtien¹⁰, le français reste, au Sénégal, la langue de l'enseignement à tous les niveaux. Ce qui n'est pas sans ajouter à la confusion générale des objectifs recherchés, puisque la *ruralisation* des programmes ne correspondrait pas tout à fait aux besoins d'une Afrique qui *s'urbanise* à grande échelle.

On n'oubliera pas, non plus, que le français, en dépit de la crise de l'emploi, continue de bénéficier d'une représentation positive comme facteur de promotion sociale et individuelle, dans la mesure où il demeure la langue officielle et la langue d'enseignement.

Il est, enfin, un aspect que P. Grimal signalait et qui est rarement pris en compte dans l'utilité du français. En établissant un parallélisme entre l'effort fourni par la Métropole sur son propre territoire au lendemain de la défaite de 1870 et celui entrepris en Afrique, Grimal mettait en exergue la dimension économique et d'intégration nationale du français, qui pouvait parfaitement s'appliquer aux territoires qui accédaient à l'indépendance. En effet,

« Le compartimentage linguistique interdisait la diffusion d'une presse nationale, et – chose plus grave encore – la diffusion des livres destinés à enseigner aux habitants des campagnes des méthodes de culture ou d'hygiène, à les défendre contre eux-mêmes, contre l'ignorance et la routine »¹¹.

Et dans la mesure où l'usage des patois, dans la France de l'époque, constituait une menace pour le développement économique du pays, il était devenu une nécessité vitale de « donner une expression commune à un peuple qui se pensait comme intégré dans l'unité française »¹². Sans pousser la comparaison jusqu'à ce terme, on peut dire qu'il est incontestable que le français a joué (et joue toujours) le rôle privilégié de vecteur des connaissances modernes et de langue de communication, par exemple, dans les territoires de l'ex-A.O.F.

La permanence d'un choix

D'ailleurs, aussi loin qu'on remonte dans le temps pédagogique, on rencontre toujours la même préoccupation : « L'application d'une politique de diffusion de [la langue française] et qui s'efforce d'obtenir des résultats par le moyen de l'école »¹³. Denise Bouche qui exprime cette

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Jomtien, Thaïlande (1990) : *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* qui en a proposé la définition suivante : « L'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique social et culturel de celle-ci. L'éducation de base concerne deux types d'action : la scolarisation des enfants (préscolaire et élémentaire) et l'alphabétisation des jeunes et des adultes », cité par « Au cœur de l'école », in *Bulletin de liaison de l'école de base sénégalaise* n° 2 / 3, sept. 1998, p. 9.

¹¹ GRIMAL, P., *L'Éducation Africaine*, n° 17, nouvelle série, Dakar, 1952, p. 8.

¹² *Ibid.*, p. 8.

¹³ BOUCHE, Denis, « La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914 », in *Le français dans l'espace francophone*, t.1, Paris, Champion, 1993, p. 63.

idée affirme également que de 1817, année de l'installation de l'éphémère École Mutuelle de Jean Dard au Sénégal, à l'organisation générale de l'A.-O.F. (décret de 1904), le credo colonial n'aura pas varié en matière d'enseignement du français. Et Denise Bouche retient trois citations pour étayer son assertion :

- la première citation est extraite d'un rapport de 1818 sur les résultats prétendument obtenus par l'école ouverte à Saint-Louis l'année d'avant. Au-delà du zèle néophyte du rapporteur, on relèvera des informations inédites sur les conditions d'études et d'accès à ces nouveaux établissements :

« On y voit des Noirs de 16 à 18 et même 20 ans. Ils apprennent le français et par là, ils s'attachent à la mère patrie. Trop longtemps, ils n'ont su que la langue sauvage ou des langues étrangères : ils s'éloignaient au lieu de se rapprocher de nous. Mais grâce aux nouvelles mesures et au zèle de l'instituteur, chaque jour, on se rapproche de ce but »¹⁴ ;

- la seconde citation est attribuée à Faidherbe. Le Général lillois, principal bâtisseur de la colonie du Sénégal, sera l'initiateur de l'École des otages qui deviendra par la suite l'École des Fils de Chefs. Pour lui, « il faut leur apprendre notre langue pour la commodité de nos relations avec leurs pays" afin que, ultérieurement, ajoute un de ses lieutenants, "ils deviennent des chefs dévoués à la France et bien meilleurs que leurs prédécesseurs »¹⁵ ;

- la dernière citation est du Gouverneur William Ponty qui recommande, dans une circulaire de 1910, « d'essayer de donner au plus grand nombre possible de nos sujets sinon l'assimilation, du moins l'empreinte française. Il n'est pas, je crois, trop osé de vouloir que notre langue soit parlée aussi loin que s'étendent nos conquêtes coloniales »¹⁶.

J. P. Voisin et Claude Olivieri¹⁷, qui prolongent cet historique de l'enseignement du français, y ajoutent d'autres éclairages sur les finalités poursuivies à travers les modes successifs d'organisations scolaires retenus. En effet, selon eux, « les objectifs de la colonisation furent dans la suite plus nettement ou plus cyniquement affirmés : développer la puissance économique de la France et accroître son prestige national »¹⁸. C'est le Gouverneur R. Antonnelli qui définira en fin de compte, en 1928, la ligne de conduite à adopter : « Le but de l'enseignement [...] est de former des collaborateurs indigènes dont nous avons besoin dans l'œuvre administrative et dans l'œuvre de colonisation, dont la direction seule incombe aux Européens »¹⁹. C'est ce qui explique qu'on ait d'abord ouvert des écoles professionnelles pour former les agents subalternes nécessaires à l'exploitation du pays. Par ailleurs, le système scolaire – tel qu'il sera formé à la veille des Indépendances – se sera progressivement installé :

« En A.O.F., dès 1903, à Madagascar en 1904, mais seulement en 1925 en A.E.F.) un système d'éducation très hiérarchisé reposant sur l'**école de village** où un instituteur de brousse enseigne des rudiments de français et

¹⁴ BOUCHE, Denis, *op.cit.*, p. 63.

¹⁵ *Ibid.*, p. 64.

¹⁶ *Idem*, p. 64.

¹⁷ VOISIN et OLIVIERI, « Le français dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan indien », in *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 - Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 1984.

¹⁸ VOISIN et OLIVIERI, *op.cit.*, p. 220.

¹⁹ *Ibid.*

s'efforce de distinguer les rares élèves qui pourront bénéficier d'une instruction moins sommaire à l'école régionale où ils côtoieront **les fils des chefs** que la France a intérêt à se concilier »²⁰.

Amadou Hampaté Ba, dans son récit autobiographique *Amkoulel, l'enfant peul* raconte l'épisode particulièrement édifiant de son entrée à la nouvelle école française, après l'exploit mémorable de sa première lecture :

« Très content, [le maître] vint me prendre par la main et me fit monter sur son estrade. Le soir, à la sortie de la classe, il me donna un bel album d'images, une chéchia rouge garnie d'un pompon de soie bleue, et un petit drapeau aux couleurs françaises.

Dès le lendemain matin, il m'emmena chez le trésorier du cercle, M. Delestré avait charge, entre autres choses, d'inscrire sur une liste les bons élèves sans ressources qui pouvaient être proposés pour une bourse mensuelle de trois francs versés à leur famille. Étant considéré comme orphelin de père, je fus accepté sans difficulté. Le trésorier coucha mon nom sur sa liste »²¹.

Le français langue d'enseignement

Le français apparaissait ainsi comme le ciment de l'unité de l'Empire. Et jusqu'à la Conférence de Brazzaville en 1944²², – où pourtant la France n'était pas dans ses meilleurs rôles (une partie de son territoire étant occupée) – l'interdiction des parlers locaux sera constante : « L'enseignement doit être donné en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux étant absolument interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques »²³. Cette option sera définitivement entérinée, quelques années après la guerre, à travers une formule nouvelle : *le français langue d'enseignement de l'Afrique noire*. Du moins tel est le titre et du numéro 17 de la revue *L'Éducation Africaine* et d'une note qui y est parue et qui reprend pour l'essentiel une des recommandations de la conférence des Directeurs d'enseignement d'Outre-Mer. La note dit en substance :

« La conférence des Directeurs de l'Enseignement d'Outre-mer, siégeant à Paris, en mai 1952, sous la Présidence de M. le Secrétaire d'État, après un examen objectif du problème, et le rappel des arguments d'ordre pratique, pédagogique et culturel justifiant l'emploi du français comme langue d'enseignement, concluait :

« Si donc, la conférence se félicite de l'enseignement donné partout dans les territoires d'Outre-mer en langue française, et déclare qu'il ne saurait être question de renoncer à une politique qui, à cet égard, recueille le plein assentiment des populations comme de ceux qui ont la charge de les instruire, elle ne tient pas cependant pour inutile l'étude des langues locales en tant que moyen de préserver l'originalité des traditions et des cultures populaires, de lier davantage l'enseignement au milieu, d'exploiter les ressources du folklore en vue d'une plus

²⁰ Idem.

²¹ BA Amadou Hampaté, *Amkoulel, l'enfant peul*, Mémoires, Actes Sud, Paris, 1991, p. 332-334. Ce faisant, les meilleurs élèves sont repérés et pris en charge par l'administration française qui les place dans les meilleures conditions de réussite, par l'octroi notamment d'une bourse. Et les cadeaux (français) et la bourse (française) sont des facteurs supplémentaires de motivation pour les élèves doués, qui sont ainsi reconnus dans leur mérite par le pouvoir colonial et qui, à leur tour, lui seront reconnaissants de cette marque exceptionnelle de distinction. Ainsi, en même temps qu'elle forme ses auxiliaires, l'administration coloniale veille à détecter les meilleurs éléments pour en faire de fidèles et loyaux sujets. L'école nouvelle est en effet une pièce centrale du système colonial pour contrôler les intelligences nouvelles grâce à la collaboration diligente de ses maîtres et l'intéressement des parents (« bourse mensuelle de trois francs versés à leur famille »).

²² Cette conférence réunit, du 30 janvier au 8 février 1944, sous la présidence du Général de Gaulle - le Guadeloupéen Félix Éboué étant Gouverneur Général de l'A.E.F.- les différents gouverneurs des colonies françaises pour tenter de jeter les bases de ce qui aurait dû devenir la Communauté franco-africaine.

²³ BOUCHE, Denis, *La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914*, op. cit., p.65.

grande connaissance et d'une meilleure compréhension des enfants et des adultes que l'école est destinée à aider dans leur évolution" »²⁴.

Certes l'évolution est remarquable dans les termes et le ton employés. Il reste que, pour l'essentiel, la primauté du français est réaffirmée, même si l'on reconnaît un rôle nécessaire d'adjuvant et de facilitateur des langues locales, en ce qu'elles sont garantes de la préservation des identités indigènes. D'ailleurs, cette revendication d'authenticité sera reprise au moment d'élaborer les nouveaux programmes pour l'École sénégalaise, sans qu'il y soit donné un contenu pédagogique quelconque²⁵, alors que la situation avait totalement changé.

Un changement de paradigme

À un enseignement du français, facteur d'intégration des peuples étrangers et vecteur de formation des auxiliaires de la colonisation, allait succéder, quasiment du jour au lendemain, et dans les mêmes locaux, une école de masse, aux moyens insuffisants qui, de surcroît, affirme vouloir être une "École de développement"²⁶. Le recours au français, comme médium d'enseignement, dans cette situation singulière, obligeait donc à redéfinir le statut de ce dernier pour qu'il puisse s'appliquer au mieux dans les conditions de son nouvel exercice. En effet, ni langue maternelle, ni tout à fait langue étrangère, ce français-là sera désigné, entre autres appellations, de Français Langue seconde²⁷. J. P. Cuq en a dressé un historique²⁸. Ngalasso en a indiqué les limites²⁹. Il faudra attendre Gérard Vigner et la revue *Diagonales* pour que, du côté africain de son usage, soient introduites des perspectives d'action renouvelée à travers une vigoureuse tentative de clarification du concept.

2. QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER ?

²⁴ In *L'Éducation Africaine* n° 17, nouvelle série, Dakar, 1952, p. 3.

²⁵ On se souviendra de la proclamation de foi de l'Annexe II du décret n° 72-861 du 13 juillet 1972 portant organisation de l'enseignement primaire élémentaire qui affirmait, candidement : « Toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, Sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple restera aliéné », in *Réforme de l'enseignement au Sénégal*, op. cit., p. 12.

²⁶ Telle était du moins l'opinion du Directeur de la Réforme de l'Éducation et de la Formation qui écrivait : « Bien des années après l'Indépendance acquise en 1960, l'école calquée sur un modèle importé de France continuait, en l'absence d'une réforme véritable, à véhiculer des concepts et des valeurs en marge de l'identité culturelle nationale, sinon à son détriment », cf. LOUM, Souleymane, « Vers une école de développement », in *Diagonales* n° 19, op. cit., p. 45.

²⁷ NGALASSO, M. M., rappelle les circonstances de cette "évolution" : « L'expression *français langue seconde* a été pendant longtemps utilisée par la plupart des auteurs comme synonyme de *français langue étrangère*. C'est dans les années 1970-80 que, progressivement, la synonymie se relâche, dégageant un concept passablement différent qui s'insère dans un champ (flou) de synonymie avec *français langue étrangère privilégiée*, *langue de travail*, *langue d'enseignement*, *langue de communication nationale et internationale*, *langue de culture*, *langue d'écriture*, *langue de développement*, *langue de la science et de la technique*, *langue de l'unification nationale*, *langue de l'ouverture au monde* et d'autres encore ! », cf. « Le concept de langue seconde », in *Études de Linguistique Appliquée* n° 88, oct-déc. 1992, p. 27.

²⁸ CUQ, J. P., *Le Français Langue Seconde*, Paris, Hachette 1991.

²⁹ NGALASSO, M.M., « Le concept de langue seconde », in *Études de Linguistique Appliquée* n° 88, oct-déc. 1992.

La question se pose alors de savoir si la nouvelle École peut avoir une politique des langues qui lui permet d'atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Formulée de façon brutale, la question revient à se demander s'il est possible de "se développer" au moyen d'une langue exogène, quelque ancien qu'ait pu être le compagnonnage (plus ou moins consentant) avec cette dernière, et quels sont les aménagements linguistiques à réaliser pour ce faire. En d'autres termes, il s'agira de savoir en quoi la variété de réalisations du français autorise des choix de programmes en fonction des besoins, qui ne sauraient exclure, en amont à tout le moins, l'usage bien compris des langues locales.

Des variétés de français

À l'intérieur même de l'Hexagone – et même si les nombreux dialectes locaux remplissent de moins en moins leur office vernaculaire³⁰ – on observe une variation du français, langue (supposée) maternelle (FLM), et comme partout ailleurs, en fonction de la situation de communication, des lieux où s'exerce l'expression (service public, café du commerce, échanges verbaux au quotidien...). Ainsi, pour n'offrir qu'un exemple rapide, un acte de parole aussi anodin que « demander 100f à quelqu'un », peut se décliner de diverses façons et selon des registres reconnus (français familier, français courant, français soutenu, argot...).

Derrière ces réalisations se profilent, bien évidemment, l'opposition français parlé / français écrit, sans mentionner les actualisations possibles de ces derniers en discours. En effet, hors de l'Hexagone, la situation est encore plus contrastée, qui est susceptible de discerner plusieurs marques déposées de français, en fonction des objectifs (plus ou moins consciemment) poursuivis ou en fonction des conditions d'apprentissage (plus ou moins favorables).

Le français langue étrangère

Le Français langue étrangère (FLE) s'enseigne également en France où il est l'objet de recherches de haut niveau dans des instituts spécialisés, en relation avec la politique de diffusion linguistique et culturelle de la France (Paris III, CREDIF, BELC, Alliance Française, etc.). Les apports du FLE ont d'ailleurs contribué à la rénovation en cours de la didactique du français. Cette méthode d'apprentissage du français vise en général des publics adultes, étrangers, non captifs, la plupart du temps compétents dans une autre langue écrite. Langue en général étrangère au milieu, le français n'a ordinairement aucun rôle social ou institutionnel dans le pays d'apprentissage. Apprentissage facultatif, le Français Langue étrangère n'y connaît pas non plus de variations notables dans ses réalisations, dans la mesure où sa pratique est en permanence référée au français standard, langue dite maternelle. Aussi bien, la culture de l'apprenant n'a pas de place dans le système : tout au plus, l'analyse contrastive permettra-t-elle de venir à bout des interférences de toutes natures issues de la rencontre de la langue-source et de la langue-cible. Son acquisition – qui ne vise pas les savoirs fondamentaux déjà obtenus grâce à une langue première – s'effectue principalement par des documents authentiques entièrement en français, même si la culture originelle de l'apprenant peut fonctionner comme un filtre et un moyen de

³⁰ Pierre GRIMAL a pu écrire : « Il n'y a pas une génération encore, dans les écoles de nos villages, au sud de la Loire, l'élève que le maître surprenait à parler le "patois" payait d'un pensum ou d'une retenue le péché d'avoir employé, ne fût-ce qu'en passant, la langue de ses pères ». Il reconnaissait cependant que : « Il s'en faut pourtant que l'école primaire ait tout nivelé. Pour bien des Français encore le problème du dialecte se pose, non seulement dans les congrès et les discussions des Académies provinciales, mais dans la vie quotidienne », cf. « Grandeurs et servitudes du langage », in *L'Éducation Africaine* n° 17, nouvelle série, Dakar, 1952, p. 7.

comparaisons contrastées : l'enseignement de la langue française est donc intimement liée celle de la culture de l'Hexagone.

Au plan pédagogique, le FLE, (qui occupe une place limitée dans le *curriculum* scolaire national), peut néanmoins bénéficier d'un crédit horaire important, à travers des séances intensives organisées en unités didactiques intégrées. Les objectifs terminaux sont de communication orale, en face à face. C'est pourquoi des démarches actives seront privilégiées pour faire en sorte que les apprenants assimilent – et réinvestissent dans le cadre de l'apprentissage de la langue – les acquis des jeux de rôles des locuteurs mis en images dans les méthodes de français langue étrangère³¹.

Au total « la didactique de la langue étrangère se greffe plus facilement sur les besoins de ceux qui l'apprennent. En cela, elle est souvent fonctionnelle et moins ambitieuse que la didactique des langues secondes »³².

Le français langue seconde

Par contre, le *Français langue seconde* (FLS ou FL2), se rencontrerait, pour ce qui nous intéresse, dans les anciennes colonies françaises (ou belges) d'Afrique où les jeunes sont instruits, de la maternelle à l'Université, au moyen quasi exclusif du français, sans qu'il soit tenu compte dans leur formation académique de leurs propres langues nationales (qui parfois sont enseignées dans des réseaux informels). On peut aisément concevoir que dans les différentes aires culturelles où il s'est volontairement exporté, le français provoque (et subit) des phénomènes d'interférences de toutes sortes, en particulier lorsqu'il est en position d'hégémonie. En effet, il peut être sujet à des variations géographiques et sociales remarquables, en satisfaisant à d'autres normes que celles du français standard, au point de donner naissance à des formes de diglossie en plus de l'apparition remarquable de *pidgin* français comme le *Camfranglais* du Cameroun ou le *Français de Moussa* à Abidjan³³. Langue de l'enseignement et langue officielle, son apprentissage est obligatoire pour acquérir des compétences dans les autres matières, et pour pouvoir prétendre à certaines formes de réussite sociale (intellectuelle, économique voire politique). Ainsi, à l'enseignement du français est associée en permanence la culture autochtone dont l'idiome étranger est le vecteur privilégié. En conséquence, les supports d'apprentissage ressortissent également de l'univers africain ; ils relèvent des programmes officiels souvent lourds, coercitifs, et sans les moyens adéquats de leurs fins. Cette ambiguïté essentielle fait que le FLS est vécu en Afrique davantage comme une langue d'information, de connaissance plutôt que de communication (si ce n'est en de rares occasions d'incompréhension interethnique, ou dans les cercles restreints des élites gouvernantes). C'est en cela que

« L'étiquette de langue seconde recouvre en fait des situations très variées, selon les individus, les communautés, les régions, mais témoigne d'une dynamique, d'une présence dont les usages et les contours demandent à être régulièrement suivis pour ne pas prêter à des approximations erronées »³⁴.

³¹ Par exemple, *Libre Échange* « est une méthode à deux vitesses qui répond aux besoins précis de deux publics distincts ». La méthode proposerait, d'autre part, « un enseignement / apprentissage du français de situations de communications à visée fonctionnelle dont le contenu linguistique est prévu pour une première année d'étude, soit en milieu scolaire, soit en formation continue pour adultes », cf. Avant-propos, Hatier-Didier, 1991, p.3.

³² NGALASSO, Le concept de langue seconde, in *Études de Linguistique Appliquée* n° 88, oct-déc. 1992, p. 27.

³³ À cet effet, on pourra dire avec Louis-Jean CALVET que « n'importe quelle situation coloniale par exemple, mettant en présence une langue européenne et une langue africaine, relève de la diglossie », cf. *La sociolinguistique*, Paris, PUF, 2011, p. 37.

³⁴ VIGNER, G., « Le français en Afrique », in *Diagonales* n° 43, août 1997, p. 46.

Se pose alors la question de la spécificité méthodologique du FLS, en particulier dans un cadre africain. D'aucuns ont cherché à y répondre dans la perspective de ce qui sera appelé le *Français Langue de scolarité*. Ginette Barbé, sans en avoir prononcé le terme, en annonçait cependant les modalités générales et les implications pratiques : « Il nous semble plus juste de dire que la langue seconde s'apprend plus qu'elle ne se développe, alors que la langue maternelle se développe plus qu'elle ne s'apprend ». En conséquence : « Les activités scolaires devraient être conçues pour prendre en compte cette différence qui est beaucoup plus qu'une nuance »³⁵.

Le français langue de scolarité

Entendu au sens large, le français de scolarité conviendrait à toutes les situations d'enseignement du français, parce qu'il est, en lui-même, le plus grand commun dénominateur de l'ensemble des pratiques d'acquisition de la langue française. Comme le français langue seconde, cas particulier du FLE, il en possède toutes les caractéristiques ci-dessus énoncées, à la différence notable, cependant, que les conditions de son apprentissage en Afrique francophone tranchent nettement avec celles d'autres aires géographiques :

- l'apprentissage du français y est précoce et imposé ;
- ce qui peut être à l'origine de troubles d'identité, si l'on en croit Ginette Barbé qui fait remarquer :

« Introduite la plupart du temps (en particulier dans les pays d'Afrique francophone) après une relative maîtrise de la langue maternelle dès le début de la scolarisation ou progressivement, la langue seconde va relayer la langue maternelle, complémentaiement ou conflictuellement [sic], pour prendre en charge l'instrumentalité qui lui revient dans le développement cognitif ».

Ginette Barbé ajoutera notamment : « Du point de vue de la construction de son identité, les fonctions structurantes qui résultent de l'appropriation progressive de sa seconde langue déstabilisent provisoirement la construction de son identité et de son équilibre affectif »³⁶ ;

- d'autre part, les exigences de performance y sont particulièrement élevées puisqu'il est demandé, à la fin des études secondaires, d'atteindre des niveaux équivalents de ceux des lycéens français autochtones (baccalauréats) ;
- enfin, les situations des enseignants y sont déplorables : conditions de vie et de travail difficiles, formations déficientes, démarches de routine, faible degré de motivation, absence d'une tradition scolaire à l'occidentale, etc.

Dès lors,

« Si le français n'est pas une langue uniforme ou reconnue comme telle, mais comporte des réalisations diverses et admises dans leur diversité, choisir et ordonner la matière à enseigner n'est plus seulement affaire de quantité et de progression, mais exige aussi qu'on s'entende sur la qualité et l'orientation ».

³⁵ « Français langue seconde : attention, travaux ! », in *Diagonales* n° 7, juillet 1988, p. 41.

³⁶ *Diagonales* n° 7, *op. cit.*, p. 41. Certes, BARBE ajoute qu'il n'y aurait là « la moindre connotation pathologique ». Ce qui est fort discutable. On n'est pas assuré non plus que l'échec scolaire ne laisse pas des séquelles profondes dans des sociétés où la réussite à l'école a pendant longtemps signifié la réussite sociale ! NGALASSO, pour sa part, s'inquiète : « Peut-on continuer à agir ainsi sans craindre, pour l'enfant, discontinuité dans l'acquisition des mécanismes langagiers, traumatismes psychologiques, troubles de l'expression et de la pensée ? », cf. *Études de Linguistique appliquée*, n° 88, p. 37.

Ces mots de D. Coste³⁷ nous obligent particulièrement à bien cerner cette notion de Français Langue de Scolarité pour ce qu'elle peut aider à définir une didactique éventuelle du domaine.

Le français langue d'information

L'originalité de la position de Vigner se trouve donc dans un constat si évident qu'on n'y prête pas assez attention : après l'intermède de l'introduction du FLE dans les programmes scolaires africains (T.V. scolaire en Côte d'Ivoire et Radio scolaire au Sénégal), les enseignants en sont très vite revenus « au manuel de lecture / langage tel qu'il était utilisé dans les écoles africaines avant les indépendances »³⁸. C'est ce qui explique, par exemple, la résurgence des manuels *Mamadou et Bineta*³⁹ dont le succès permanent signifie, entre autres considérations, que ce n'est pas la dimension communicative du français (c'est-à-dire l'interaction entre deux sujets) qui intéresse d'abord en Afrique, mais plutôt la « dimension cognitive de la fonction langagière qui est manifestement privilégiée au travers de l'approche thématique »⁴⁰. La fonction de ces thèmes constants et variés (l'école, la famille, les âges de la vie, les loisirs, les fêtes, l'histoire et les traditions) « loin d'être l'expression d'un conservatisme pédagogique obstiné [...] répond à des nécessités directement liées au français langue de scolarité »⁴¹.

L'approche thématique prend, dans ce contexte, une autre valeur : les textes mobilisés pour l'apprentissage du français ont d'autres visées que principalement communicatives dans la mesure où la langue véhiculaire est une langue africaine dans la plupart des cas :

- ce sont des facteurs d'acculturation, les textes communément proposés contribuant à façonner des représentations à faire partager ;
- ce sont des éléments de socialisation qui initient « au métier d'écolier, en valorisant certains comportements, certaines attitudes, notamment auprès de populations où l'école et les travaux scolaires ne sont pas toujours reconnus »⁴².

³⁷ COSTE, Daniel, in *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*, Paris, Hachette, 1971, p.25.

³⁸ VIGNER, G., « Le français, langue de scolarisation », in *Diagonales* n° 12, octobre 1989, p. 44.

³⁹ Le premier ouvrage de la collection, le syllabaire, date de 1931. En 1988 il s'en vendait encore quelque 80 000 exemplaires au Mali (cf. « Les noces d'or de Mamadou et Bineta », in *Diagonales* n° 5, janvier 1988, p. 37).

⁴⁰ VIGNER, G., « Le français, langue de scolarisation », in *Diagonales* n° 12, octobre 1989, p. 44.

⁴¹ *Ibid.*, p. 44. Le même auteur exposait déjà de telles appréciations dans le numéro 4 de la revue *Diagonales* nov-déc 1987, qui écrivait : « Symptomatique à cet égard est la trace laissée par des ouvrages archétypes comme ceux de la série *Mamadou et Bineta* » p. 43 [...] « Si l'on remonte maintenant un peu en arrière et qu'on jette un coup d'œil sur les vieux manuels de français, tels par exemple *Mamadou et Bineta sont devenus grands*, que constate-t-on ? Que la fonction communication, au sens d'interactions langagières en situation d'oral en face à face, est quasi absente ; qu'abondent au contraire des textes (récits et descriptions à valeur essentiellement documentaire, même si un goût du pittoresque n'en est pas toujours absent) regroupés par thèmes, suivis de listes lexicales qui sont conçues comme de véritables répertoires de connaissance du monde ». Et de commenter : « Un tel matériel a longtemps été apprécié comme la représentation figée d'une langue académique, significatif d'une vision dépassée des apprentissages. Or, il est aisé de montrer que ces manuels et les programmes correspondants avaient d'abord pour objet de mettre l'accent sur le français comme langue d'information », p. 45.

⁴² VIGNER, G., *op. cit.*, p. 44.

C'est ce qui explique par ailleurs l'importance de l'acquisition du vocabulaire : il s'agit « de décliner à chaque fois un stock lexical et de permettre une mise en texte sous forme de descriptions et de narrations, où connaissance des mots et connaissance du monde se confondent dans une même visée »⁴³. L'explication de cet état de fait en serait aisée : « Les termes du lexique (...) interviennent comme des symboles appelés à découper un canevas de référence et, par les manipulations auxquelles ils peuvent se prêter, engendrent la connaissance »⁴⁴. Dès lors, on peut aisément conclure que « la langue (française) est à la fois véhicule et outil de construction du savoir »⁴⁵ ; elle est toujours vécue en situation de plurilinguisme, « tous les locuteurs africains du français l'utilisant parallèlement et complémentirement à d'autres langues »⁴⁶.

Par ailleurs, – et c'est la conséquence de ce qui précède – les élèves sont insuffisamment exposés à la langue. Ce qui accroît d'autant le rôle de l'école qui, pour cela, doit diversifier ses propositions de formations : « De nouvelles familles d'exercices sont ici à concevoir, caractéristiques des niveaux avancés, comme par exemple travailler sur une pédagogie de la reformulation, pour permettre aux élèves de pouvoir maîtriser différents niveaux de formulation »⁴⁷. On ne pourra pas non plus tourner indéfiniment le dos aux langues premières qui informent la culture des apprenants.

Le français et les langues nationales

Le profil ainsi esquissé du français de la scolarité peut donc faire entrevoir certaines perspectives pédagogiques ou didactiques :

- si la spécificité du français de scolarité n'est pas dans le français, mais dans les conditions de son acquisition, c'est la transformation qualitative de ces conditions qui en améliorera la pratique ;
- si le français se transforme en “langue africaine” comme d'aucuns le souhaitent, on court le risque de créer des sortes de “Babels francophones”;
- il serait possible d'éviter cette impasse, si l'on réussissait à promouvoir les langues nationales, bases indispensables d'appui pour accompagner l'acquisition d'un idiome étranger, surtout à l'échelle de l'apprentissage du français en Afrique. C'est du moins l'avis de Y. da Silveira et de J. Hamers qui sont formelles à ce sujet: « Si l'on veut qu'un enfant profite positivement d'une expérience bilingue précoce, [...] les deux langues doivent être également utilisées et valorisées dans le réseau de l'enfant » ;
- or, on sait que le français est le principal médium d'instruction scolaire et la seule langue officielle, les langues nationales étant généralement ignorées du système officiel. La conséquence en est ce que Hamers appelle une **bilingualité soustractive**, c'est-à-dire que « le développement d'une langue seconde, culturellement et socio-économiquement plus prestigieuse se fait au détriment d'une langue première peu valorisée dans la société, la langue seconde ayant tendance à remplacer la langue première avec laquelle elle se trouve en compétition » ;
- cette situation préjudiciable à la langue première ne l'est pas moins, au bout du compte, pour la langue seconde. C'est pourquoi, à la suite de Cummings, da Silveira conclut que « l'échec

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Idem*, p. 44.

⁴⁵ *Idem*, p. 44.

⁴⁶ *Idem*, p. 45.

⁴⁷ *Idem*, p. 19.

de l'éducation en langue seconde majoritaire en contexte de domination serait dû, au moins en partie, au fait que certains aspects de la connaissance linguistique de l'enfant ne seraient pas complètement développés à son entrée à l'école »⁴⁸. Ce qui nous renvoie à l'École primaire, dans sa liaison nécessaire avec le Collège.

3. VERS UN CADRE CONCEPTUEL

Les problèmes de l'École des Indépendances peuvent être mis en regard avec les réussites relatives de l'École coloniale. Celle-ci avait des visées claires : apprendre à lire, à écrire et à compter, à un public trié sur le volet, grâce à une administration scolaire à la hauteur de son projet de « former des auxiliaires de la colonisation ». L'École d'aujourd'hui, pour sa part, a voulu former le plus grand nombre possible d'enfants (par des méthodes audiovisuelles, parfois) « pour parler français ». Les élèves recrutés sont de plus en plus jeunes, dont les mécanismes d'acquisition de leur propre langue ne sont pas encore suffisamment installés. D'autre part, les économies de ces pays, à cause du mal – développement, n'ont jamais pu en supporter la charge. En outre, beaucoup d'agents formés sont souvent inutilisables pour le développement tant désiré, tandis que la majorité des enfants n'est toujours pas scolarisée (du fait entre autres, d'une politique non maîtrisée de la population).

Des pratiques du français au Sénégal

Par ailleurs, quand on veut bien observer la réalité des pratiques du français au Sénégal, par delà toutes les formes de déperditions scolaires, on peut faire les constats de base suivants :

- le français est essentiellement *lu et parlé en classe* par les professeurs et la minorité des élèves qui veulent bien participer aux cours, ainsi qu'à *la radio et à la télévision*. Par conséquent, *il est largement entendu* (écouté ?) en classe et avec les médias audiovisuels;
- le français est *écrit* : dans *les exercices scolaires*, pour *la correspondance et la presse*, pour *les actes administratifs*, pour produire plus rarement *des textes littéraires*. Par conséquent, *on le lit* pour *se former* (apprendre des leçons, lire des œuvres utiles à une bonne maîtrise des programmes), pour *s'informer et agir* (journaux, affiches, prospectus, modes d'emploi d'appareils, ordonnances et notices d'emploi des médicaments..), *pour se divertir* (littérature, bandes dessinées..);
- accessoirement, il est utilisé dans *des débats d'intellectuels* et, plus rarement peut-être, dans *des échanges interethniques*, en l'absence de toute langue autochtone véhiculaire.

Ce descriptif des *usages* permet de dresser *une typologie sommaire des emplois réels et utiles* du français et indique en même temps les supports variés indispensables à son enseignement. Il pourrait servir de base, une fois les priorités reconnues (*savoir parler, savoir écouter, savoir écrire, savoir lire*), pour bâtir un programme minimum d'apprentissages qui garantit, pour le Collège par exemple, l'acquisition des habiletés indispensables à la vie moderne, en particulier pour les nombreux élèves qui seront obligés de quitter le système scolaire à la fin de ce cycle⁴⁹.

⁴⁸ SILVEIRA, Y. Da, Josiane, « Un maître, une collègue et une amie hors pair », in *Synergie Monde* n° 7, 2010, p 25.

⁴⁹ Les tableaux ci-après fournissent des informations:

- sur l'évolution remarquable des effectifs de l'Enseignement Moyen de 2003 à 2012 :

Un cadre de référence

Cet éclairage nouveau du FLS, entendu comme Langue de scolarité, c'est-à-dire d'information et de formation, appelle par conséquent des choix didactiques spécifiés. Vigner les situe à trois niveaux principaux. Nous prenons la liberté de les développer pour notre compte personnel, afin de pouvoir les appliquer au contexte qui est le nôtre. Nous définirons de la sorte un cadre conceptuel pour une pédagogie du FLS.

En apprenant le français, l'élève (africain) doit également apprendre à être un écolier.

Pour cela, il faut :

- connaître les normes de fonctionnement de l'institution scolaire :

- être régulier et ponctuel ;
- gérer les outils scolaires : cahiers, livres, emplois du temps, etc.

- maîtriser les normes de la communication scolaire :

- connaître les règles de vie en groupes : se situer par rapport au maître et aux camarades ;
- savoir prendre la parole en groupe : écouter les autres et exprimer son point de vue ;
- exécuter des commandes dans des délais et des formats requis ;
- maîtriser ses émotions ;

- situer son parcours d'apprentissage :

- connaître les objectifs visés par les programmes ;
- dans chaque discipline : utiliser les résultats des évaluations pour accroître ses performances ;
- dans le programme général : utiliser ce qui est connu pour s'adapter à des contextes nouveaux.

Pour améliorer les performances des élèves, il faut enseigner en permanence la langue

À savoir :

| Année | 2003-4 | 2004-5 | 2005-6 | 2006-7 | 2007-8 | 2008-9 | 2009-10 | 2010-11 | 2011-12 |
|---------|------------|------------|------------|------------|------------|---------|------------|------------|------------|
| Sénégal | 277 106 | 311 863 | 353 959 | 393 397 | 437 532 | 472 661 | 531 805 | 617 911 | 673 561 |
| Filles | 117 763 | 134 943 | 154 339 | 173 596 | 195 444 | 217 692 | 250 839 | 298 981 | 331 922 |
| Garçons | 159 343 | 176 920 | 199 620 | 219 801 | 242 088 | 254 969 | 280 966 | 318 930 | 341 639 |

- ainsi que sur l'efficacité interne de l'Enseignement Moyen en rapport avec les redoublements en 2012 :

| 2012 | Effectifs | | | | Redoublements | | | |
|-------|-----------|---------|---------|----------|---------------|--------|---------|----------|
| | garçons | filles | total | % filles | garçons | filles | total | % filles |
| Total | 341 639 | 331 922 | 673 561 | 49,3% | 55 510 | 54 130 | 109 740 | 49,3% |

Source : Ministère de l'éducation nationale, Direction de la planification et de la réforme de l'éducation, Annuaire statistique national, année scolaire 2011/2012 <http://www.education.gouv.sn>.

- reformuler, voire « surexpliciter », des informations et des consignes ;
- exploiter toute séquence pertinente d'apprentissage pour opérer des remédiations opportunes ;
- prendre appui sur des supports variés ;
- mettre en place des projets d'apprentissage susceptibles d'intégrer les matières d'enseignement ;
- proposer un programme adapté pour l'étude de la langue sur l'ensemble des cycles⁵⁰.

Il faut également installer une animation "culturelle" permanente autour de la langue française

C'est-à-dire :

- susciter la création de bibliothèques de classe gérées avec les élèves ;
- développer des cercles de lectures (et d'écoutes ou de visionnage de cassettes) ;
- intégrer dans les pratiques de classes des activités ludiques : jeux de rôles, jeux de l'esprit ;
- renforcer les pratiques d'écrit : correspondances scolaires, journal de classe, d'établissement, ateliers d'écriture ;
- simuler des situations de communication pour en assimiler les mécanismes de réalisation ;
- exploiter les ressources du multimédia et des TIC.

L'objectif ultime étant de réunir les conditions d'une acquisition efficace de compétences en français

- définir une norme du français scolaire ;
- mettre en œuvre une pédagogie de l'erreur qui prend en charge le traitement des interférences par une approche contrastive ;
- prendre en compte la langue première comme élément de facilitation de l'acquisition du français.

Ces propositions participent donc du vœu de réalisme souhaité par Vigner qui recommande « de considérer le français de l'école comme une variété particulière du français qui doit être apprise comme telle, dans le respect des usages qui sont les siens à l'école africaine »⁵¹. On doit cependant ajouter que si l'on apprend le français à l'école dans ces conditions, c'est également pour « mieux s'en sortir dans la vie ». Le français de scolarité doit donc être également une langue pratique, de communications utiles, préservée des risques de créolisation⁵².

4. POUR UNE DIDACTIQUE UNIFIÉE

Mais, à y regarder de plus près, on se rendra compte aisément que les propositions ci-dessus avancées ne sont pas seulement réductibles au FLS : le FLE et le FLM y trouveraient largement leurs comptes. Il ne saurait en être autrement : le français est un, même si les voies

⁵⁰ Il est pour le moins curieux, que l'enseignement de la "grammaire" s'arrête pratiquement à la classe de 3^e, en dépit des indications pertinentes des programmes officiels de l'enseignement secondaire.

⁵¹ VIGNER, G., « Le français, langue de scolarisation », in *Diagonales* n° 12, octobre 1989, p. 45.

⁵² Dans le cas particulier du Sénégal, la position du wolof, langue véhiculaire, semble écarter à terme cette évolution notable dans d'autres pays (Cameroun, Côte d'Ivoire). Il s'y ajoute que le développement des radios de proximité dans la bande FM a renforcé notablement l'audience du wolof dans le secteur de la communication sociale et politique.

pour parvenir à son acquisition sont multiples, qui peuvent traverser des terres inconnues.

La question de principe

En la matière, c'est Ngalasso qui pose la question essentielle : « Qu'est-ce qui fonderait, en théorie et en pratique, la spécificité de la démarche méthodologique [du français langue seconde] ? » La réponse qu'il fournit est tout autant catégorique : « L'indigence de la recherche dans ce domaine est patente ; elle rend suspectes et aléatoires la plupart des solutions méthodologiques sans assises théoriques qui sont proposées aux enseignants de terrain ». D'ailleurs, la seule définition qui vaille⁵³ reléguerait le français en 3^e ou 4^e position dans l'échelle des langues pratiquées, puisque la véhicularité du français se limite principalement aux discours formalisés (à l'école, à l'écrit, entre lettrés ne se comprenant pas parfois en langues africaines) : en général, il y a toujours – et au moins – une langue africaine qui fait office de langue d'intercompréhension. En définitive, conclut Ngalasso, « l'émergence du nouveau concept est redevable pour l'essentiel des conditions d'enseignement / apprentissage du français ». Toutefois, il ne perçoit pas, à travers la réserve qu'il partagerait avec Delas et Verrier, que là est pourtant l'unique porte de sortie de la crise de l'enseignement / apprentissage du français dans les anciennes colonies françaises d'Afrique noire : « Force est de constater que 'FLM, FLE et FLS sont toujours embarqués, sinon sur le même navire, du moins navigant (sic) de conserve et échangeant vivres et signaux ». Et Ngalasso d'ajouter : « Jusqu'à nouvel ordre ». Il aurait peut-être dû dire : « Pour toujours », étant donné que pour variables et inégales que puissent être les conditions de son acquisition, le français doit demeurer une voie de communication internationale.

Des convergences remarquables

Suzanne-G. Chartrand et Marie Christine Paret ont d'ailleurs beau jeu de brouiller quelque peu ce bel ordonnancement des choses, qui estiment que la langue utilisée à l'école, même en France, n'est plus la langue maternelle, mais un langage spécialisé, « un construit social très particulier, presque une nouvelle langue pour plusieurs élèves dépendant de leur origine linguistique et de leur milieu social et culturel ». Mieux encore, ajoutent-elles :

« Le français qu'on doit et qu'on prétend enseigner est assez semblable ; ne réfère-t-il pas à la même norme linguistique, à la même tradition rhétorique, "aux mêmes grands auteurs", au parler de la même classe sociale, et, au mieux, ne propose-t-il pas les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes ? ».

D'autant que la finalité est partout la même : « Ces objets d'enseignement sont pour tous les élèves (francophones ou pas) des objets construits par et pour l'institution scolaire dont les objectifs demeurent la sélection et la reproduction sociale »⁵⁴.

⁵³ « Le seul critère sociolinguistique qu'il importerait de prendre en compte, c'est la véhicularité : une langue seconde est une langue véhiculaire dans la communication ordinaire entre des locuteurs pratiquant par ailleurs des langues non intercompréhensibles », in *E. L. A.* n° 88, p. 34.

⁵⁴ CHARTRAND, Suzanne-G. et PARET, Marie Christine, « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », in *Didactique du Français, op. cit.*, p. 204. VIGNER confirme ce point de vue, qui fait apparaître « à côté de la communication appréhendée dans sa dimension sociale, l'existence d'une communication spécifique à la communauté scolaire ». La raison ? « Elle se fonde sur une compétence qui ne saurait être simplement dérivée de celle qui s'acquiert dans l'exercice de la vie sociale (sinon tous les enfants francophones d'origine ne devraient connaître aucune difficulté dans l'utilisation du français aux fins d'acquisition d'un savoir non linguistique, ce qui est loin d'être le cas », cf. « Le français langue de scolarisation », in *Diagonales* n° 12, *op. cit.*, p. 43.

La différence est donc à rechercher ailleurs. Elle ne serait pas non plus dans le *pôle enseignement*. En effet, tous les enseignants de français (LM, LS ou LE) ont la commune mission d'enseigner « la langue et les textes », mais dans des contextes différents. « Ce qui devrait imposer des *interventions didactiques* différentes compte tenu des différences énormes dans *l'appropriation didactique* par les élèves ». Nos auteurs sont cependant plutôt sceptiques quant au degré d'*engagement pédagogique* des enseignants à cette fin.

L'ultime et crédible élément de différenciation serait à trouver, à leurs yeux, dans le *pôle apprentissage* (que les auteurs appellent également la problématique de l'appropriation didactique).

« En effet, les distinctions DFLM / DFSL / DFLE pourraient prendre toute leur pertinence dans l'examen des processus différenciés de l'apprentissage du français scolaire selon les contextes scolaires variés, selon les situations d'apprentissage vécues par l'élève et aussi selon les représentations attribuées à l'objet d'apprentissage par les élèves »⁵⁵.

Nous tombons de la sorte dans les questionnements existentiels d'une pédagogie ... différenciée !

Une telle approche pourrait fonder la nécessité d'une autonomie de la didactique des « français ». Mais il est certainement plus intéressant, selon Chartrand et Paret, de repérer et d'organiser les points communs de convergence de ces didactiques, à tous les niveaux, – de la recherche comme de la formation de tous les enseignants de français, – pour la meilleure acquisition possible de la langue⁵⁶. Il ne devrait pas en être autrement pour le français dans l'espace francophone, d'autant plus qu'une approche par les compétences (APC) bien maîtrisée installerait sans aucun doute une universalité certaine de l'apprentissage de la langue française.

Le français et les compétences

G. Scallon définit ainsi la compétence : « On parle de compétence lorsqu'un individu mobilise, c'est-à-dire utilise, à bon escient, ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations variées »⁵⁷. Et dans ce cadre, ajoute Michel Saint-Onge :

« L'interaction entre les élèves et leur professeur est déterminante. [...] Il ne s'agit pas seulement de transmettre des informations, mais surtout d'organiser des séquences d'activités qui permettent de guider l'apprentissage de façon à développer de nouvelles capacités de traitement de ces informations »⁵⁸.

⁵⁵ CHARTRAND, Suzanne-G. et PARET, Marie Christine, *op. cit.*, p. 205. Bruno MAURER est encore plus affirmatif, qui considère « qu'au-delà de six années d'enseignement en FLS, il nous semble que si la spécificité de la situation de FLS continue d'exister, celle de sa didactique s'estompe particulièrement pour se confondre avec les pratiques didactiques de la langue maternelle », in *Diagonales* n° 43, août 1997, p. 29. Dans le même numéro, un expert canadien reconnaît que « depuis quelques années se construisent [...] des convergences entre français langue première ou maternelle, seconde ou étrangère. Celles-ci portent sur des zones communes (ex : le français comme langue de communication, le français comme objet et véhicule d'apprentissage), mettent également en lumière les transferts d'apprentissage d'une langue à l'autre, les interférences entre les apprentissages des deux langues », *ibid.*, p.33.

⁵⁶ C'est également, à notre avis, une opportunité à saisir pour encourager et prendre en compte la recherche autochtone en didactique des langues dans les anciennes colonies françaises d'Afrique.

⁵⁷ SCALLON, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI, 2004, p. 149.

⁵⁸ SAINT-ONGE, M., *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Beauchemin, Québec, 1996, p.100 / 101.

Ce faisant, on installera plus aisément des dispositifs d'auto-évaluation ou de co-évaluation pour une évaluation plus formatrice, par-delà les lignes de partage factices de l'apprentissage de la langue.

Un cadre d'intervention concertée

Le cadre logique ainsi déployé définit tout à la fois le contexte de références, les objectifs ciblés, les ressources et les activités utiles à la maîtrise de la compétence par l'évaluation formative. Il constitue surtout une base objective de négociations pour s'adapter aux situations d'apprentissage si variables en français.

Un exemple de grille d'évaluation

À ce propos, l'exploitation judicieuse du schéma narratif, par exemple, pourra aider à établir une bonne assiette pour l'évaluation (critériée, formatrice) de productions ciblées, en meilleure connaissance de cause. Pour ce faire, les différentes rubriques de la grille ci – après pourront être exploitées pour faire fructifier notamment la liaison lecture -écriture :

Grille de production / évaluation d'un récit (les points sont attribués à titre indicatif)

| Critères | Barème | Observations |
|-----------------------------|---------------|---------------------|
| Situation initiale | / 3 | |
| Élément modificateur | / 2 | |
| Étapes de transformation | / 3 | |
| Dialogue | / 3 | |
| Notation des sentiments | / 2 | |
| Correction linguistique | / 2 | |
| Situation finale | / 3 | |
| Présentation et originalité | / 2 | |
| Total | / 20 | |

CONCLUSION

Dans le cadre des Indépendances africaines, le statut du français ne pouvait demeurer en l'état, face aux finalités nouvelles assignées à l'institution scolaire, et aux velléités circonstanciées d'intégration des langues nationales pour l'efficacité pédagogique⁵⁹. Ni français langue maternelle, ni tout à fait français langue étrangère, l'idiome scolaire a pu être défini comme français langue seconde, français langue de scolarité, français langue d'enseignement, français langue étrangère à statut privilégié, voire français langue d'information, pour tenter de cerner une notion linguistique aux démarches d'acquisition variables selon les contextes. Tant et si bien que l'École de développement (en français), qui cherche – paradoxalement – à se perpétuer dans les anciens locaux de l'École coloniale, est en butte à de nombreuses difficultés, maintenant que les effectifs scolaires se sont notablement massifiés et que les conditions d'études se sont particulièrement dégradées.

⁵⁹ Amadou FALL éclaire bien la situation ; il écrit dans sa thèse : « Après l'indépendance, le Sénégal reçut en héritage la tradition coloniale de marginalisation des langues nationales [...] les autorités politiques ayant choisi de garder la langue du colonisateur comme langue officielle et medium d'enseignement. Toutefois, au cours des années 70, le nationalisme culturel va se traduire par l'expérimentation d'une introduction des langues nationales à l'école [et] devant préfigurer une réforme de portée générale. Sous la pression de multiples intérêts hostiles, on en est resté à ce niveau expérimental », cf. L'école sénégalaise : la question de l'adaptation ou histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours, thèse de doctorat de 3^e cycle, UCAD / FLSH, 2002, p. 321.

Pour bien gérer cette auberge... francophone et éviter ainsi les *Babels* de l'incompréhension, il s'avère indispensable de mettre en place un nouveau cadre d'interventions fondées sur la définition fonctionnelle des profils (d'entrée et de sortie) de l'élève (sénégalais), la diversification des moyens d'apprentissage et de l'animation culturelle autour de la langue française. Les normes ainsi ciblées seront mises en œuvre par une démarche contrastive qui prend en compte la langue première (pour ne pas dire maternelle) comme élément d'enrichissement et d'efficience des acquis.

Il s'agit en réalité « de considérer le français de l'école comme une variété particulière du français qui doit être apprise comme telle, dans le respect des usages qui sont les siens à l'école africaine ». Et dès lors, il est permis d'entreprendre une pédagogie convergente du français à partir des identités remarquables de ces différentes variétés didactiques, grâce notamment à une approche par les compétences. La détermination des objectifs spécifiques (niveaux de compétences), la mobilisation des ressources et des moyens, par delà l'identification des contenus, donneront l'occasion aux acteurs de l'école d'agir de concert pour apprendre et évaluer de manière congruente et formative, sous toutes les latitudes.

En définitive, éclectisme et solidarités semblent être les principes directeurs en matière de didactique du français, si on veut œuvrer pour une Francophonie franche et confraternelle. C'est également le rappel d'un vœu ancien et constant du Pr. Galisson pour une pratique œcuménique de la didactique en cette matière :

« L'intérêt bien compris de la didactique du (français) n'est pas de faire égoïstement bande à part, dans l'esprit de tirer son épingle du jeu face à l'anglais, mais d'œuvrer solidairement à l'émergence d'une didactologie / didactique des langues capable de défendre et de promouvoir toutes les langues et toutes les cultures parce qu'elles constituent le patrimoine inaliénable de l'humanité »⁶⁰.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Articles

- BARBE, Ginette, « Français langue seconde : Attention, travaux ! », in *Diagonales* n° 7, 1988.
- Entretien avec Jacques Massot, « Les noces d'or de Mamadou et Bineta », *Diagonales* n° 5, 1988.
- GALISSON, R., « De la linguistique appliquée à la didactique / didactologie des langues et cultures », in *É.L.A.*, n° 79, 1990.
- GRIMAL, P., « Grandeurs et servitudes du langage », in *L'Éducation Africaine*, n° 17, nouvelle série, Dakar, 1952.
- Le Quotidien*, n° 3299 du 28 janvier, 2014.
- LOUM, Souleymane, « Vers une école de développement », in *Diagonales* n° 19, 1991.
- MAURER, B., « Quels apprentissages culturels en FLS ? », in *Diagonales* n° 43, Août 1997.
- NGALASSO, Mwatha, Musanji, « Le concept de langue seconde », *Études de Linguistique Appliquée* n° 88, oct-déc., 1992.
- « L'enseignement du français en Afrique », in *Éducation et Pédagogies* n° 4, 1989.
- PREVOST, Patrick, « Pour une pédagogie du français Langue seconde : l'enquête de la Confemen », in *É.L.A.* n° 88, 1992.
- ROLLAND, « Français pour l'Afrique, un passage obligé », in *Diagonales* n° 43, 1997.
- VIGNER, G., « Le français des colonies et des indépendances. Pour une histoire du français langue seconde », in *Le français dans le monde*, numéro spécial - Recherches et applications, 1998.
- « Français Langue de scolarité », in *Diagonales* n° 12, 1989.
- « Français Langue seconde, une discipline spécifique », in *Diagonales* n° 4, 1987.

⁶⁰ GALISSON, R., « De la linguistique appliquée à la didactique / didactologie des langues et cultures », in *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, 1990, p. 10

- « Le français en Afrique », in *Diagonales* n° 43, 1997.
- « Quels repères pour l'enseignement en FLS », in *Diagonales* n° 43, 1997

Ouvrages généraux et documents divers

- BA, A. Hampâté, *Amkoulel, l'enfant peul*, Mémoires, Actes Sud, Paris, 1992.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, Unesco, 1990.
- DABENE, L., F. Cicurel, LAUGA-HAMID, M. C. et FOERSTER C., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Paris, Hatier, 1990.
- FALL, Amadou, *L'école sénégalaise : la question de l'adaptation ou histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Ucad / FLSH, 2002.
- Guide d'usage des programmes de français*, MEN / Demsg – Edb, Dakar, 2010.
- J. P. Cuq, *Le Français Langue Seconde*, Paris, Hachette, 1991.
- Libre Échange*, Hatier-Didier, 1991.
- MEN / DEMSG, *Politique sectorielle du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation*, 1998.
- MEN / Sénégal, *Réforme de l'enseignement au Sénégal*, décret n° 72-861 du 13 juillet, 1972.
- MEN, *Le système éducatif sénégalais - Faits et chiffres*, Dakar, 1997.
- SAINT-ONGE, M., *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Chronique sociale, Beauchemin, 1996.
- Scallon, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI, 2004.

Extraits d'ouvrages collectifs

- BOUCHE, Denis, « La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914 », in *Le français dans l'espace francophone*, T.1, Paris, Champion, 1993.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et PARET, Marie Ch., « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », in *Didactique du Français*, Nathan – Pédagogie, Paris, 1995.
- COSTE, Daniel, in *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*, Hachette, 1971.
- DUMONT, Pierre, « L'enseignement du français en Afrique : le point sur une méthodologie en crise », in *Le français dans l'espace francophone*, 1993.
- VOISIN et OLIVIERI, *Le français dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien*, in *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Matériaux pour une histoire, Paris, Hatier, 1984.

Journaux, revues

- Au cœur de l'école, Bulletin de liaison de l'école de base sénégalaise* n° 2 / 3, 1998.
- Le Soleil* n° 8455 du lundi 10 août 1998

