

Quelles langues, quels outils didactiques et pédagogiques pour l'éducation de base en Afrique subsaharienne?

Ayé Clarisse Hager-M'boua*

 <https://orcid.org/0000-0002-6447-661X>

RESUME

Les anciennes colonies de l'Afrique subsaharienne ont des systèmes éducatifs qui ne sont pas adaptés aux besoins des élèves (écoles, collèges, etc.). Contrairement à la Chine, au Maroc, etc. qui ont réussi à adapter leurs systèmes éducatifs, les pays de l'Afrique subsaharienne peinent à adapter leurs systèmes éducatifs à leurs réalités. C'est le cas de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, etc. En effet, à travers les différentes réformes entreprises dans les pays francophones, on constate que ceux-ci ne prennent pas en considération les langues locales dans les systèmes éducatifs. Le français étant donc la langue officielle et l'unique langue de scolarisation ; cela crée une barrière linguistique pour de nombreux élèves de ces pays. En Côte d'Ivoire, les résultats de l'enquête menée en 2016 - 2017 pour le programme TRECC ont révélé que seulement 20 % des élèves de CM1 savent lire. Après donc plusieurs années de scolarité, 80% des élèves ayant participé à notre enquête n'ont pas la conscience phonologique et ne peuvent, par conséquent, pas intérioriser, maîtriser la correspondance phonème - graphème. Ces élèves n'arrivaient pas à lire et écrire ; car ils n'ont pas les « fondamentaux de la lecture-écriture ». Ils ne savent ni lire dans la langue qu'ils parlent (L1), ni lire en français (L2). Aussi disons-nous que pour le développement de la littératie chez les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ; il est nécessaire d'utiliser le français et leur langue maternelle comme langues de scolarisation pour 'apprendre à apprendre' durant les premières années d'école primaire, en ayant des outils didactiques et pédagogiques adaptés à leur environnement dans les deux langues (L1 - L2) pour les quatre premières années d'école primaire, puis un programme bilingue : Français - Anglais dès le CM1, afin d'avoir une éducation de qualité pour tous les élèves de la Côte d'Ivoire.

MOTS-CLES

Élèves; Apprendre; Langue Locale

What languages, what didactic and pedagogical tools for basic education in sub-Saharan Africa?

ABSTRACT

The former colonies of sub-Saharan Africa have education systems that are not adapted to the needs of the students (schools, colleges, etc.). Unlike China, Morocco, etc., which have succeeded in adapting their education systems, the countries of sub-Saharan Africa are struggling to adapt their education systems to their own realities. This is the case in Côte d'Ivoire, Senegal, etc. The different reforms undertaken in French-speaking countries show that they do not take local languages into account in their education systems. French is the official language, but also the only language of instruction. This creates a language barrier for many students in these countries. In Côte d'Ivoire, the results of the survey conducted in 2016 - 2017 for the TRECC programme revealed that only 20% of CM1 students can read. After several years of schooling, 80% of the students who took part in our survey do not have phonological awareness and are then unable to internalise and master phoneme-grapheme correspondence. These students were unable to read and write because they lacked the "fundamentals of reading and writing". They can neither read in the language they speak (L1) nor read in French (L2). So, we suggest that in order to develop literacy among students whose mother tongue is not French, it is necessary to use French and their mother tongue as the languages of schooling for 'learning to learn' during the first years of

* Linguiste, Enseignant-Chercheur (Maître-Assistant au Département des Sciences du Langage et de la Communication, Université Alassane Ouattara, Bouaké, République de Côte d'Ivoire. E-mail : hager.clarisse@gmail.com

primary school, by having teaching and learning materials adapted to their environment in both languages (L1 - L2) for the first four years of primary school, then a bilingual programme: French - English from CM1 (Grade 5 primary school) to have then quality education for all students in Côte d'Ivoire.

KEYWORDS

Students; Learning; Mother Tongue

ÉDÉKÛMON

Afrique subsaharienne óbú énen é bɔfré tehé sígi sígi mún téhé kɔn kpénkpe kómún rítché énin élí óbó namun ʔjé énen kpénkpe kán mún (ʔjé kpénkpe kómún le ngbafre kpénkpe kómún). Chine le Maroc le óbú éléfé élí nɔnnɔbɔ nɔnnún kpénkpe kómún rítché bé saké Afrique subsaharienne óbú énen élí nɔnnɔbɔ nɔnnún kpénkpe kómún rítché. nélí mínnín óbo kɔhókó li nénínnin. ɔrú óbú Côte d'Ivoire le Sénégal óbú é le óbú éléfé djí élí nɔnnɔbɔ nɔnnún kpénkpe kómún rítché. óbú énen é ílá bɔfré é néhé li kpénkpe kómún rítché súro súro saké nɔwɔnín nɔnnún óbwɔ énen é nálanín éhé. bɔfré énin li nɔnnún mágnin óbwɔ esédjí nɔnnún kpénkpe kómún óbwɔ obú remú é kpénkpe kómún ʔjé énen íkan kpénkpe namun namun ámbé nínti mínnín ówú é kpénkpe jé pu é íkán íjé néhénen. TRECC enquête Côte d'Ivoire 2016 - 2017 éjé ló ɔwo CM1 ʔjé énen é 20% (1/5) tche li kpénkpe kán. kpénkpe kómún ʔjé énen é li TRECC enquête áhá kpénkpe kómún múlú ógnón (CE1 ʔjé énen) ándá (CM1 ʔjé énen), bé saké alí ridé ʔjé éné nɔnnún mun én ándá (80%) alí lóho nititení ówú lúbwó tífi ʔjé énen é ('*conscience phonologique*') obú romún én ɔbo kɔhókó údo mún nɔnnún íne lífín mún ámbé náli mínnín lóho nititení ówú lúbwó ('*sons*') lé kpénkpe ákan / émimé ówú lúbwó ('*lettres*'). kpénkpe kómún ʔjé énen alí kpénkpe akán alí kpénkpe emimé ámbé nɔnkó mínnín kpénkpe kómún rítché obú énen é bɔhó nɔnkónín nɔnnún kpénkpe kómún óbóbu mún té (CP1). obú romún én núkpu níkan mínnín kpénkpe nɔnnún óbwɔ é nínlá nín é mún (L1) núkpu níkan mínnín kpénkpe bɔfré mún (L2). rú búka nín kpénkpe kómún ʔjé énen é íla bɔfré é ɔrú óbú énen é kpénkpe kómún té. fáta lóho rijé nínhínin kpénkpe ákan lé kpénkpe émimé ɔrú óbwɔ mún lé bɔfré mún óbwɔ ógnón kprehé mún kpénkpe kómún óbobú mún té le kpénkpe éyiyé le kpénkpe ákan ówú énen é rili ɔrú bó ɔrú óbwɔ mún lé bɔfré mún. eségí fáta lóho kpénkpe kómún ówú é erí ʔjé énen jí kán é ílí eríní máhín ówú súro súro é nɔn é túnhún múlú ándá bé ngbáké réje nínhínin kpénkpe bɔfré mún lé bɔfré óbwɔ lókpu é mún. ámbé Côte d'Ivoire ʔjé énen féhín fáta lóho ílí kpénkpe ákan le émimé.

ÓWÚ LÚBWÔ

Kpénkpe Kómún ʔjé ; Kpénkpe Kán ; Ɔrú Óbwô

Introduction

La Côte d'Ivoire est un pays de l'Afrique subsaharienne, située en Afrique de l'Ouest avec pour voisins le Burkina-Faso et le Mali (au Nord), le Ghana (à l'Est), la Guinée Conakry et le Libéria (à l'Ouest), ainsi que l'océan Atlantique : le Golfe de Guinée (au Sud). Ayant obtenu son indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire est membre de la CEDEAO¹ et de l'Union Africaine (UA). Elle compte actuellement 28 873 034 habitants selon les données Worldometer des Nations Unies (à la mi-année 2023). La population de la Côte d'Ivoire en 2020 était de 26 378 274 habitants selon les données des Nations Unies : une démographie galopante. Concernant les langues (communautés

¹ Communauté Économique Des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), en anglais : Economic Community Of West African States (ECOWAS)

linguistiques), la Côte d'Ivoire compte 60 langues issues des quatre grands groupes linguistiques du pays, à savoir: Gur, Kwa, Kru et Mandé. Cependant, par manque d'une véritable politique linguistique en faveur des langues ivoiriennes (dites langues locales), la Côte d'Ivoire n'a pas de langue.s nationale.s et utilise donc le français comme langue nationale/officielle et d'enseignement². C'est une situation de diglossie (langue maternelle – français) qui entraîne des difficultés d'apprentissage chez de nombreux élèves des écoles primaires publiques du pays, surtout ceux des zones rurales ; car, contrairement aux élèves des zones urbaines, ils ne sont pas exposés à la langue française durant la petite enfance. Afin donc de combler le fossé entre l'école publique et le milieu de vie des élèves du pays, il y a eu, à la rentrée scolaire 2000 - 2001, l'introduction de 10 langues ivoiriennes dans le système éducatif à travers le Programme d'École Intégrée (PEI) dans plusieurs villages de la Côte d'Ivoire avec un enseignement en langue maternelle (L1) uniquement les deux premières années d'école primaire, puis un usage progressif du français (L2) dès la 3^e année (CE1).

Le gouvernement ivoirien avait décidé de promouvoir l'éducation gratuite pour tous ainsi que l'usage des langues maternelles et du français dans les écoles dites PEI du système éducatif, à la suite de l'expérimentation³ du Centre Scolaire Intégré de Niéné⁴. Cette expérimentation a même fait l'objet d'un article dans *Fraternité Matin*, le quotidien le plus du pays :

« Le Projet École Intégrée (P.E.I.) vise à introduire les langues locales dans les premiers apprentissages scolaires, aux fins de lever la barrière linguistique que constitue la langue française pour certains enfants lorsqu'ils mettent pied, pour la première fois, dans une cour d'école. Le P.E.I. n'exclut toutefois pas le français mais l'apprentissage de cette langue commence en cours élémentaire première année (CE1). Il est même admis, sous réserve de vérification, que lorsque l'enfant maîtrise sa langue maternelle il apprend vite et mieux le français. En réalité, l'introduction des langues nationales à l'école a connu des expériences inachevées jusqu'à l'arrivée de l'actuel locataire du département de l'Éducation nationale. » (Fratmat.info, 15 avril 2004).

Les résultats probants de l'expérimentation ont abouti à une décision gouvernementale qui a été concrétisée par l'annonce de Pierre Kipré, alors ministre de l'Éducation Nationale. Il eu alors l'introduction de 10 langues ivoiriennes : abidji, agni, attié,

² Nous faisons la distinction entre langue d'enseignement et langue de scolarisation (voir les définitions).

³ Programme Éducation 2000 (Abidjan) de la Francophonie avec le Prof. Jérémie Kouadio, linguiste, spécialiste du français langue seconde et de la valorisation des langues ivoiriennes, comme Consultant.

⁴ Les élèves du centre ont reçu l'enseignement en langue malinké (ou en langue sénoufo) et en français.

baoulé, bété, guéré, koulango, mahou, sénoufo et yacouba (dan) dans le système éducatif du pays. Ces langues ivoiriennes ou langues locales ont donc été développées (syllabaire abidji, syllabaire attié, etc.) par les linguistes du pays et introduites dans des écoles primaires publiques (l'école PEI du village d'Elibou pour l'abidji, l'école PEI du village d'Anaguié pour l'attié, etc.) pour l'éducation de base. Mais, le Programme d'École Intégrée est selon l'approche séquentielle : enseignement-apprentissage en langue maternelle uniquement les deux premières années, puis en français uniquement à partir de la 3^e année d'école primaire. Cette approche méthodologique entraîne, en fait, une exposition tardive des élèves au français ; d'où les résultats insuffisants des élèves de ces écoles dites PEI dans leurs performances en lecture et écriture en comparaison aux élèves des écoles dites classiques⁵ (ou EPP) situées en zones rurales (voir les travaux de K. K. Jasinska et *al.*, 2017).

Il s'agit donc de savoir quelle approche méthodologique adoptée pour une éducation de qualité, inclusive et efficace pour les élèves du primaire : soit l'approche séquentielle, soit l'approche simultanée. Nous nous posons également les questions suivantes : Quelles langues utilisées pour l'éducation de base dans les pays de l'Afrique subsaharienne ? Quels outils didactiques et pédagogiques pour une éducation de qualité dans le contexte multilingue des pays de l'Afrique subsaharienne, en général, et de la Côte d'Ivoire en particulier ?

Dans cet article, notre but, c'est de faire une proposition de curriculum pour le Programme d'École Intégrée (PEI) du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) de la Côte d'Ivoire. Il s'agit d'un programme d'éducation de base pour ôter la barrière linguistique dressée entre les enseignants et les élèves des écoles primaires publiques situées dans les zones rurales du pays. Cette barrière entrave le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves. Le programme que nous proposons est un programme d'enseignement-apprentissage qui fait usage de deux langues à la fois : langue maternelle (L1) et français (L2) comme langues de scolarisation⁶ (les langues présentes à l'école primaire) dès la 1^{ère} année d'école primaire pour un développement harmonieux de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles dites PEI.

Pour mieux cerner l'usage de la langue maternelle (ou langue locale) comme langue de scolarisation en plus de la langue officielle/langue d'enseignement dans les

⁵ Les écoles dites classiques sont également appelées Écoles Primaires Publiques (EPP).

⁶ Contrairement au français langue d'enseignement, le français langue de scolarisation est un français enseigné à des non-francophones en tant que facteur d'insertion dans un cursus scolaire ou universitaire.

pays de l'Afrique subsaharienne, nous allons d'abord analyser l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage en langue maternelle (langue locale) en Côte d'Ivoire. Par la suite, nous allons voir d'autres expériences en Afrique subsaharienne : au Sénégal et en Zambie, ainsi que la question relative à la formation pédagogique des enseignants bi-compétents⁷. À la suite de cet état des lieux, nous proposerons un programme d'éducation bilingue selon l'approche simultanée (Dual-Language Learning) : langue maternelle - français ; et ce, dès l'âge de 5 ans pour le préscolaire, puis l'entrée à l'école primaire avec des outils didactiques et pédagogiques adaptés, ainsi que des tests d'évaluation standardisés pour mesurer le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles dites PEI de la Côte d'Ivoire.

1. Enseignement-apprentissage en langue maternelle

Le Projet École Intégrée ou Programme d'École Intégrée (PEI) est un projet pilote, expérimenté depuis 2001 dans 10 écoles rurales de Côte d'Ivoire. Ce programme a pour objectif d'utiliser la langue maternelle des enfants comme « médium de l'enseignement » dès l'entrée de ceux-ci à l'école avec l'introduction progressive du français à partir du CE1⁸. Il faut noter que les élèves des écoles dites EPP, situées dans les zones rurales du pays, n'ont pas le français comme langue maternelle contrairement aux élèves vivant en zones urbaines. Cependant, ils entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ans (sans avoir fait la maternelle) avec le français comme langue d'enseignement et non comme langue de scolarisation. Quant aux élèves des écoles dites PEI, ils commencent aussi l'école à 6 ans, mais avec un programme bilingue appelé « bilinguisme soustractif » ou semi-linguisme⁹ avec la langue maternelle uniquement les deux premières années d'école, puis uniquement le français à partir du CE1, abandonnant ainsi la L1, ce qui ne favorise donc pas la promotion et l'usage des langues africaines.

Aussi, contrairement à nos attentes, les résultats des enquêtes que nous avons réalisées dans le cadre du Programme TRECC¹⁰, dans plusieurs écoles primaires publiques de la Côte d'Ivoire (écoles EPP et écoles PEI), ont indiqué que les élèves des écoles EPP ont une meilleure performance en lecture que ceux des écoles PEI (cf. Jasinska et *al.*, 2017 pour la présentation des résultats au Ministère de l'Éducation

⁷ Les enseignants bi-compétents sont des locuteurs du français (L2) et également locuteurs natifs de la L1.

⁸ Le cycle primaire du système éducatif ivoirien est composé de 6 classes: CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2.

⁹ Le bilinguisme soustractif ou semi-linguisme permet à l'enfant d'avoir un niveau de connaissance égal de deux langues, même si aucune des langues n'est réellement maîtrisée.

¹⁰ Transforming Education in Cocoa Communities (TRECC program) ou programme TRECC.

Nationale). Il faut noter que les élèves des écoles primaires publiques de la Côte d'Ivoire ont eu des résultats insuffisants lors des évaluations du PASEC¹¹ ; car ils ont rencontré des difficultés à appréhender les matériels écrits lors des tests d'évaluation. Nous disons que l'une des causes des résultats insuffisants des élèves de la Côte d'Ivoire, relevés dans le rapport PASEC (2014) et qui ont été confirmés dans le rapport PASEC (2019), est l'absence de la conscience phonologique chez les élèves du primaire de la Côte d'Ivoire.

L'absence de compétences cognitives telles que : "attention", "memory", etc., et de compétences linguistiques : "phonological awareness" ou conscience phonologique en français, "mental lexicon" ou lexique mental en français, etc. (cf. U. Goswami, 2015), fait que les élèves du primaire de la Côte d'Ivoire, après plusieurs années d'école primaire, n'ont pas les « fondamentaux en lecture-écriture » comme l'ont indiqué les experts en éducation dans le rapport PASEC (2014). L'un de ces fondamentaux en lecture-écriture est la correspondance phonème – graphème (son – lettre) que ces élèves n'ont pas ; d'où la mauvaise performance en lecture et en écriture des élèves de la Côte d'Ivoire ; et, par conséquent, les résultats insuffisants en français et en mathématiques. En effet, selon les deux rapports PASEC, les élèves de la Côte d'Ivoire occupent les dernières places du classement. En fait, ils n'arrivent pas à lire les instructions données et ne comprennent donc pas ce qu'on leur demande de faire pour les différents items d'évaluation du PASEC. C'est le cas, pour l'évaluation en Français : « Lire avec aisance les lettres de l'alphabet français, les mots familiers » et aussi pour l'évaluation en Mathématique : « être à l'aise dans la découverte des nombres, compter jusqu'à 60 en deux minutes » (PASEC, 2019, p. 11, 53, 56).

Tous les élèves des écoles primaires de la Côte d'Ivoire ont été évalués en français uniquement (la langue officielle de tous les 15 pays francophones d'Afrique subsaharienne qui participent au PASEC) et sont donc censés savoir lire et écrire en français. Autrement dit, les élèves de la Côte d'Ivoire doivent avoir les fondamentaux en lecture-écriture pour lire et écrire en français. Cela veut dire que les élèves des écoles dites PEI doivent être exposés à la langue française également dès leur entrée à l'école primaire à l'instar des élèves des écoles dites EPP situées aussi bien en zones urbaines qu'en zones rurales. Or, selon les données que nous avons recueillies lors de notre enquête dans le cadre du

¹¹ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des États et Gouvernements de la Francophonie)

programme TRECC¹², les écoles PEI manquent cruellement d'outils pédagogiques adaptés pour les enseignants bi-compétents et d'outils didactiques, manuels scolaires en langue maternelle/locale - français pour les élèves. Les écoles dites PEI manquent également d'enseignants bi-compétents pour le programme du « bilinguisme soustractif » ; car, il faut avoir des enseignants qui sont non seulement locuteurs de la langue maternelle des élèves, mais qui ont également une connaissance scientifique¹³ de cette langue. Quant aux enseignants recrutés, ils ne reçoivent pas une formation adéquate au CAFOP¹⁴ pour l'usage de la langue maternelle (L1) comme langue de scolarisation avec les instructions pour apprendre à apprendre le français (L2) ; d'où le retard dans le développement de la littératie chez ces élèves et leur mauvaise performance en lecture-écriture et la non-maîtrise de la langue française (cf. A. C. Hager-M'Boua, 2019).

La Côte d'Ivoire n'a certes pas une langue ivoirienne comme langue nationale ; mais, des langues ivoiriennes ont été développées par les chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) de l'Université d'Abidjan (actuellement Université Félix Houphouët Boigny) dans le cadre de la valorisation des langues ivoiriennes, avec notamment la production de l'« *Orthographe pratique des langues ivoiriennes* » (ILA, 1976) ainsi qu'un syllabaire pour chacune des langues retenues, selon les quatre groupes linguistiques, et qui ont été développées: Syllabaire baoulé (groupe Kwa), Syllabaire bété (groupe Kru), Syllabaire dioula (groupe Mandé) et Syllabaire sénoufo (groupe Gur). Concernant la dynamique fonctionnelle des langues ivoiriennes, il faut distinguer les langues intra-ethniques (l'abidji, l'abbey, l'attié, etc.), régionales (le baoulé, le bété, le dioula, etc.) et véhiculaires¹⁵ (le baoulé et le dioula). En réalité, au niveau du pays, le baoulé et le dioula (variante du bambara) sont les deux langues les plus utilisées pour la communication entre les différentes communautés linguistiques en plus du français et du français ivoirien. Conformément à la stratégie de l'UNESCO sur les langues et la pratique des langues, le/la citoyen.e d'un pays doit pouvoir maîtriser au moins trois langues : une langue locale/maternelle/régionale, une langue officielle/nationale et une langue internationale. Les élèves de la Côte d'Ivoire doivent donc être capables de maîtriser au moins trois langues : la première est leur langue maternelle : une langue intra-ethnique, la

¹² Nous avons supervisé et réalisé l'enquête TRECC de juin 2016 à novembre 2017 dans différentes écoles primaires publiques de la Côte d'Ivoire, plus précisément dans quatre villages du département d'Adzopé (en attié et en français) et trois villages du département de Sikensi (en abidji et en français).

¹³ La connaissance du système phonologique de la langue, du lexique et de la grammaire de cette langue.

¹⁴ Centre d'Aptitude et de Formation Pédagogique (CAFOP)

¹⁵ Les deux langues véhiculaires, à savoir : le baoulé et le dioula sont les langues des deux grandes communautés linguistiques de la Côte d'Ivoire en l'occurrence la communauté des Baoulés et la communauté des Malinkés.

deuxième est le français : langue permettant aux individus « d'assurer la quasi-totalité des besoins communicatifs » (O. Boukari, 2017, p. 479) au quotidien, et la troisième est l'anglais, la langue internationale par excellence.

A la lumière des résultats des études de cas de différents programmes bilingues (cf. Floccia et al., 2018 ; Berens et al., 2013 ; Serra, 2007), nous disons ceci : pour un développement harmonieux de la littératie et de la numératie (des compétences nécessaires pour la poursuite du parcours scolaire) chez les élèves des écoles dites PEI, il faut une éducation de base de qualité avec un programme bilingue : langue maternelle - français grâce à l'approche simultanée du Dual-Language Learning (50:50), à savoir : l'usage à la fois de la langue maternelle (L1) et du français (L2) comme langues de scolarisation dès la première année d'école pour éviter l'exposition tardive des élèves du PEI au français, langue d'enseignement.

2.L'enseignement en langue maternelle au Sénégal

« Démarrée au début de l'année 2011 pour une durée initiale de trois ans, l'Initiative ELAN-Afrique¹⁶ est un accompagnement technique et financier spécifique pour l'introduction maîtrisée, réussie de l'enseignement bi-plurilingue » (voir ELAN-Afrique, 2011), l'Initiative ELAN-Afrique est la volonté de huit pays de l'Afrique subsaharienne francophone, à savoir : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo et Sénégal, qui sont « techniquement et financièrement appuyés par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Ministère français des Affaires Étrangères et du développement international (MAE), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD) ». Cependant, en 2019, à la suite du rapport PASEC (2019) qui montrait des résultats toujours insuffisants des systèmes éducatifs des pays participants (dont le Sénégal bénéficiaire d'un plan de restructuration de son système éducatif) ; un nouveau programme : APPRENDRE a été mis en place pour renforcer ELAN-Afrique, en collaboration avec le Bureau International de l'Éducation (BIE) de l'UNESCO. Le programme APPRENDRE a pour objectif d'élaborer des curricula pour l'enseignement en langue maternelle et en français, « l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire ».

En effet, malgré les nombreux efforts et les financements de l'AUF et de l'AFD, l'initiative ELAN-Afrique a connu des difficultés au niveau des apprentissages et des évaluations : Qu'est-ce qu'on enseigne ? Qu'est-ce qu'on apprend ? Qu'est-ce qu'on

¹⁶<https://www.elan-afrique.org/>

évalue ? etc. Ces questions vont aboutir à APPRENDRE-ELAN pour l'élaboration de nouveaux curricula.

Le débat qui a eu lieu du 27 au 29 juin 2022, dans le cadre du séminaire international de Dakar au Sénégal sur le thème : « Enseignements-apprentissages bilingues, restitution scientifique des projets de recherche APPRENDRE-ELAN », indique qu'il y a une véritable confusion dans les systèmes éducatifs des pays de l'Afrique subsaharienne francophone. En réalité, il y a deux tendances : celle d'utiliser les langues maternelles pour l'apprentissage des « fondamentaux en lecture-écriture » durant les premières années de l'école primaire et celle d'utiliser les langues maternelles pour l'enseignement des contenus, des disciplines non linguistiques (DNL). Nous disons qu'il faut définir le rôle des langues nationales en opposition aux langues locales.

En effet, la langue nationale est une langue qui est reconnue comme telle par la population d'un État et qui figure dans la constitution de cet État. C'est le cas de l'akan au Ghana, du bambara (ou bamanankan) au Mali, du wolof au Sénégal, etc. Autrement dit, est-ce que les pays de l'Afrique subsaharienne en général et en particulier les pays francophones entre autres le Mali (avec le bambara), le Sénégal (avec le wolof), le Burundi (avec le kirundi qui est à la fois langue officielle et langue d'enseignement) peuvent-ils faire de leurs langues nationales des langues académiques, assez développées pour être utilisées comme langues d'enseignement à l'instar des langues internationales comme l'anglais, le français, etc. ? Force est de constater que, contrairement aux pays francophones de l'Afrique subsaharienne, nombreux sont les pays anglophones de l'Afrique subsaharienne tels que le Nigéria (avec le yoruba), le Ghana (avec l'akan), le Kenya (avec le swahili ou kiswahili) qui ont réussi à faire de leurs langues locales non seulement des langues nationales au côté de l'anglais, mais aussi des langues d'enseignement à l'école primaire, à l'école secondaire voire à l'université. Ces langues nationales sont enseignées comme disciplines, mais aussi utilisées comme langues d'enseignement des contenus, des disciplines non linguistiques (DNL) telles que les Mathématiques, la physique, etc.

Il faut toutefois noter l'exception du Burundi qui a deux langues officielles, à savoir : le kirundi et le français, toutes les deux, langues d'enseignement, auxquelles s'ajoutent le swahili et l'anglais, les deux principales langues utilisées en Afrique de l'Est. Ces quatre langues sont obligatoires et enseignées dans les écoles primaires publiques du pays.

En effet, une fois que le choix de la langue nationale ou des langues nationales est fait grâce à une politique linguistique et surtout une décision politique ; le rôle attribué à

cette langue (ou ces langues) est connu (langue officielle, langue d'enseignement, etc.). On passe alors à l'étape suivante, en l'occurrence le développement de la langue en question pour en faire une langue officielle, une langue d'enseignement, une langue de travail, etc.

Tous les experts sont unanimes sur le fait qu'une telle décision est plutôt politique (Guzula, 2022 ; Serpell, 2020) ; car, c'est un choix qui émane de la politique linguistique d'un État. Lorsque la décision est prise ; tous les moyens financiers, scientifiques et techniques sont mis à disposition pour atteindre ce but, à savoir : faire de cette langue : la langue officielle du pays, la langue d'enseignement. Concernant le Sénégal, comme nous le disions, il y a un plan pour la réforme du système éducatif. Car le Sénégal à l'instar de la Côte d'Ivoire n'a qu'une langue officielle, à savoir : le français, qui joue également le rôle de langue d'enseignement dans les écoles et universités publiques du Sénégal. Et ce, malgré l'usage du wolof par la quasi-totalité de la population sénégalaise. Il faut donc cette révolution bilingue¹⁷ dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

3.L'enseignement en langue maternelle en Zambie

Nous avons remarqué lors de l'enquête TRECC qu'il y avait des problèmes de compréhension dans la communication avec les élèves à cause de la barrière linguistique (usage d'une langue étrangère en classe, à l'école et usage de la langue maternelle à la maison). Quant aux résultats de l'enquête TRECC, ils ont révélé qu'à peine 20% des élèves de CM1 peuvent lire correctement ; et que les élèves des écoles EPP ont eu une meilleure performance que les élèves des écoles dites PEI dans les différents tests d'évaluation : lecture des lettres de l'alphabet français, identification, suppression et segmentation de phonèmes dans des mots familiers, lectures de mots familiers et de mots inventés et lecture de textes de compréhension avec questions/réponses. Il faut signaler que la plupart des tests ont été administré en langue maternelle (L1) et en français (L2) (cf. Hager-M'Boua, 2018 ; 2019). Concernant l'approche méthodologique du bilinguisme dit soustractif du PEI, nous avons constaté un manque de matériels didactiques et pédagogiques et d'enseignants bi-compétents dans les écoles dites PEI. Nous pouvons donc dire que cette différence au niveau des performances en lecture est aussi due à un déficit au niveau des infrastructures scolaires.

¹⁷ "A Bilingual Revolution for Africa" : un livre qui rassemble les diverses expériences dans les pays de l'Afrique subsaharienne pour une éducation bilingue que nous avons co-édité avec Dr Fabrice Jaumont.

Les performances des élèves des écoles PEI en lecture et compréhension de texte en comparaison à celles des élèves des écoles EPP nous ont permis de conclure que les élèves des écoles PEI doivent être exposés à la langue française dès la première année d'école à l'instar des élèves des écoles EPP (cf. K. K. Jasinska et *al.*, 2017). Il faut donc abandonner cette approche séquentielle du PEI qui entraîne une exposition tardive des élèves au français, la langue d'enseignement pour adopter l'approche simultanée : usage des deux langues (L1 - L2) à la fois dès la première année d'école primaire. Ces deux langues vont donc être utilisées comme langues de scolarisation pour les instructions dans l'enseignement-apprentissage à lire, à écrire, à compter, à calculer, etc. et ce, durant les premières années d'école primaire. C'est ce qui est fait en Zambie depuis les années 90. Il s'agit d'utiliser la langue régionale (langue parlée dans une région) et l'anglais (langue officielle du pays) comme langues de scolarisation dès la première année d'école primaire, en utilisant l'orthographe dédiée aux langues nationales zambiennes.

En effet, contrairement aux pays de l'Afrique subsaharienne francophone qui ont le français comme langue officielle et langue d'enseignement, la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne anglophone ont opté pour la valorisation de leurs langues locales en plus de l'anglais, langue officielle et langue d'enseignement. C'est le cas de la Zambie qui, trois décennies après son indépendance, a décidé de restructurer son système éducatif avec l'usage des « langues indigènes » comme langues de scolarisation dès la première année d'école primaire (cf. R. Serpell, 2020). Au total sept langues, parmi les 70 langues répertoriées en Zambie, ont été reconnues comme langues nationales et servent non seulement comme critère pour la citoyenneté zambienne¹⁸, mais aussi de langues de scolarisation sur une base régionale dans les écoles primaires publiques du pays. Il s'agit des langues suivantes : le bemba, le kaondé, le lozi, le lunda, le luvalé, le nyanja et le tonga (art. 17 de la loi sur la citoyenneté zambienne de 1994). Ces langues nationales zambiennes sont utilisées, ainsi que l'anglais, les premières années de scolarité dans les écoles primaires publiques et dans certaines publications gouvernementales et ce, grâce à une orthographe commune, approuvée par le Ministère de l'Education en 1977.

Nous disons donc que pour un développement harmonieux de la littératie et de la numératie chez les élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle, notre programme d'éducation de base avec l'usage de deux langues à la fois : la langue maternelle (L1) et le français (L2) est conçu essentiellement pour apprendre à lire, à écrire (littératie) et à compter, calculer (numératie) en français, langue d'enseignement en Côte

¹⁸ Il faut être capable de parler au moins une des 7 langues nationales pour avoir la nationalité zambienne.

d'Ivoire. Et cela pour permettre aux élèves d'avoir les compétences nécessaires pour poursuivre leur parcours scolaire et, par conséquent, de meilleurs résultats scolaires dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire. Il s'agit également de promouvoir l'éducation bi-plurilingue tout en valorisant les langues ivoiriennes.

En cas de résultats probants à la fin d'une étude longitudinale pour mesurer le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves de l'école bilingue pilote, nous plaiderons pour une politique linguistique en faveur de l'éducation bi-plurilingue dès l'âge de 5 ans pour tous élèves vivant en zones rurales de la Côte d'Ivoire. Nous proposons donc un curriculum utilisant à la fois la langue maternelle (L1) et le français (L2) comme langues de scolarisation les premières années d'école primaire. Dans un souci de compétitivité au niveau de la sous-région ouest africaine (CEDEAO)¹⁹, de l'Afrique (UA)²⁰ et surtout au niveau international, nous optons donc pour un enseignement bilingue : Français / Anglais dès le CM1 (5^e année de l'école primaire), et donc deux années d'apprentissage de l'anglais avant l'entrée en 6^{ème} (premier cycle de l'école secondaire). Les élèves auront plus d'années pour l'acquisition de l'anglais (L3), la langue de la mondialisation, la langue de l'économie mondiale et la langue par excellence pour la recherche scientifique et ce, aussi bien dans les pays anglophones que dans les pays francophones.



4. Approche simultanée ou Dual-Language Learning

Après avoir vu, d'un côté, l'enseignement en langue maternelle au Sénégal et en Côte d'Ivoire (selon l'approche séquentielle) et, de l'autre côté, l'enseignement en langue nationale (langue zambienne) en Zambie, nous allons faire une analyse comparative des approches de sorte à montrer les raisons du choix de l'approche simultanée. Concernant l'approche séquentielle du PEI, il faut dire que lors de l'enquête TRECC, nous avons appris des instituteurs (enseignants) des écoles dites PEI que les élèves apprenaient uniquement en langue maternelle les deux premières années d'école primaire sans un véritable curriculum et sans outils didactiques en langue maternelle pour les élèves et pas d'outils pédagogiques non plus pour les enseignants des écoles PEI (des fiches

¹⁹ CEDEAO : Communauté Economique Des Etats de l'Afrique de l'Ouest, créée en 1975, cette communauté est un regroupement régional de 15 pays, à savoir : Bénin, Burkina-Faso, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée Conakry, Guinée Bissau, Liberia, Mali, Niger, Nigeria, Sierra Leone, Sénégal, Togo.

²⁰ UA : Union Africaine, créée le 9 juillet 2002 à Durban en Afrique du Sud, elle compte 55 pays membres. Elle remplace l'Organisation de l'Unité Africaine, créée et présidée par l'empereur Haïlé Sélassié 1^{er} le 25 mai 1963.

d'enseignement). Avec l'approche séquentielle, les élèves ne sont pas exposés au français durant les deux premières années d'école primaire. C'est seulement à partir de la 3^e année d'école primaire que les élèves des écoles PEI sont exposés à la langue française et reçoivent les premières instructions, les premiers cours en français. Cette exposition tardive au français est néfaste pour le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles PEI et pour l'acquisition du français (cf. K. K. Jasinska & A.-L. Petitto, 2012 ; 2013) ; d'où les performances insuffisantes de la majorité des élèves des écoles PEI en lecture (et aussi en écriture) en comparaison aux performances en lecture des élèves des écoles EPP (cf. A. C. Hager-M'Boua, 2019).

Le programme d'éducation de base langue maternelle - français (PEI) en Côte d'Ivoire doit donc adopter l'approche simultanée : usage des deux langues dès la première année d'école. Aussi avons-nous adapté le kit pédagogique *Projet la forêt du Guide à l'enseignement bilingue précoce : repères et outils* (Gajo et al., 2016) comme outil pédagogique pour l'enseignement en langue maternelle - français dans l'enseignement-apprentissage du français des élèves dès le préscolaire (enfants de 5 ans) et pendant les quatre premières années d'école primaire (50% du temps pour les activités en langue maternelle et 50% du temps pour les activités en français). En effet, la linguistique cognitive, grâce aux pratiques expérimentales des disciplines connexes en Sciences cognitives, tout en affermissant sa posture théorique au sein de la Linguistique Générale, nous donne des pistes de réflexion dans l'acquisition de la/des langue/s.

Avec les Neurosciences, l'on se pose ces questions : « Est-ce que tous les enfants commencent leur vie avec une capacité de langage latéralisée à l'hémisphère gauche, avec des bilingues recrutant l'hémisphère droit de façon supplémentaire suite à un enrichissement précoce, expérience linguistique de la vie ? » ou « Est-ce que tous les enfants vivent avec une capacité du langage représentée bilatéralement, avec des monolingues atténuant leurs capacités linguistiques en utilisant principalement l'hémisphère gauche en raison de la réduction linguistique (une langue uniquement) au début de leur vie ? Selon les résultats des études menées par des chercheurs, des neuroscientistes, les enfants bilingues ont une plus grande synchronisation temporelle dans le Gyrus frontal inférieur gauche et droit (sémantique, morphologie, syntaxe) et le Gyrus temporal supérieur (phonologie) pour le traitement du langage en comparaison aux enfants monolingues. Et qu'en fait l'accès synchronisé des hémisphères (droit/gauche) suggère qu'une expérience linguistique bilingue précoce, à savoir : parler deux langues dès la petite enfance peut soutenir une participation hémisphérique plus égale et plus

efficace, et peut donner aux bilingues un avantage en matière de langue : oral/écriture/lecture. (cf. M. S. Berens et *al.*, 2013 ; K. K. Jasinska & L.-A. Petitto, 2012 ; 2013).

5. Usage de L1 (local) et L2 (nationale) pour l'éducation de base

Le programme d'enseignement en langue maternelle – français pour l'éducation de base (instructions dans l'apprentissage à lire et à écrire, à compter et à calculer les premières années d'école primaire) doit être composé d'activités dans les deux langues : langue maternelle (50% du temps) et français (50% du temps) avec les fiches pédagogiques pour les enseignants bi-compétents (Gajo et *al.*, 2016 ; Borel, Grobet & Steffen, 2009). Il faut donc produire un livre de leçons et un livre de devoirs en langue maternelle - français pour l'enseignement-apprentissage de la conscience phonologique : acquisition des correspondances phonème -graphème (ou son - lettre) grâce à des cours, des exercices et des tests d'identification, de suppression et de segmentation de phonèmes. Il faut également élaborer un petit lexique langue maternelle - français adapté au vocabulaire (« lexique mental » selon Goswami, 2015) des enfants (voir le Oxford Communicative Development Inventory²¹) et à l'environnement socio-culturel des élèves pour un développement harmonieux de leurs capacités cognitives et linguistiques. Quant à l'usage au quotidien des deux langues (L1 - L2), il faut développer de petits textes ludiques (contes, comptine, jeux, etc.) en L1 - L2 pour la lecture et la compréhension de texte et aussi pour l'apprentissage de la grammaire de la langue (syntaxe, conjugaison, etc.), en mettant l'accent sur l'écriture (à travers la dictée) pour la maîtrise de l'orthographe des mots familiers, des mots du lexique. C'est ainsi qu'il y aura alors le transfert des compétences cognitives et linguistiques de la L1 vers la L2, favorisant ainsi l'apprentissage et l'acquisition du français. Enfin, il faut développer des tests d'évaluation en L1 - L2 pour la lecture, l'écriture et le calcul (comment compter, faire une addition, une soustraction, une division, une multiplication, etc.).

Une fois que les élèves des écoles PEI ont une bonne maîtrise du français ; ils pourront avoir un enseignement bilingue : Français / Anglais dès le CM1 (5^e année d'école primaire), afin de les familiariser à l'anglais, la lingua franca de l'économie mondiale et langue de science par excellence. Ils auront donc deux années d'anglais à l'école primaire avant l'entrée au secondaire de sorte à permettre à ces élèves d'avoir plus d'affinité avec la langue anglaise ; et que l'anglais ne soit pas un frein dans leurs parcours scolaire et

²¹ <https://www.psy.ox.ac.uk/research/oxford-babylab/research-overview/oxford-cdi>

universitaire. « Le British Council, qui est une institution de la Grande Bretagne ayant pour mission de faire la promotion de la langue anglaise à travers le monde, s'est proposé d'aider la Côte d'Ivoire. » (Koaci.com du 29.03.2019). Pour un avenir plus radieux des élèves de la Côte d'Ivoire, nous disons qu'il faut planifier le développement de la littératie et de la numératie des élèves, surtout ceux vivant en zone rurale. Nous donnons ci-dessous quelques tests à l'oral en abidji (L1) et en français (L2) pour mesurer le développement de la littératie chez les élèves des écoles PEI (élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle). Ce sont des tests qui permettent de vérifier l'acquisition des compétences linguistiques en langue maternelle (en l'occurrence l'abidji) et en français. Les instructions sont données par l'enseignant bi-compétent et les tests sont administrés en L1, puis en L2. Il est très important d'établir une relation de confiance entre l'enseignant bi-compétent et les élèves avant, pendant et surtout après les évaluations grâce à des encouragements.

Module 1 : Identification du son (phonème) initial

Instructions (en abidji)

kpenkpe²² obu ε owu kan cε. mun kan owulubwo unɔn suro ɔɲun. bε fa kan owulubwo obu ε fi tɔɔ fi ti.

ali mun kan « sance » owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? bε kan lɔhɔ owulubwo obu ε tɔɔ ε [s].

ali mun kan « kpenkpe » owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [kp].

1. kaninyin owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
2. adwa owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
3. mankpe owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
4. tralε owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
5. wɔti owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
6. likpe owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
7. nɔgba owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
8. dodu owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
9. obu owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]
10. ata owulubwo ɔfɔni tɔɔ ? owulubwo obu ε tɔɔ ε [...]

Module 2 : Suppression du son (phonème) initial

²² L'abidji est une langue à tons (deux tons ponctuels : le ton haut et le ton bas ainsi que deux tons modulés : le ton haut-bas et le ton bas-haut. N'ayant pas le logiciel adapté, les tons ne sont pas transcrits.

Instructions (en abidji)

mun kan owulubwo unon suro onon. yanku owulubwo e tico e ehe. be fa kan obwe wehe e fe ye mun.

1. alɩ mun kan « gbeti » be fa yanku owulubwo obu e tico e ehe [gb]. be fa kan lo owulubwo e wehe e « **eti** ».
2. alɩ mun kan « nanti » be fa yanku owulubwo obu e tico e ehe [n]. owulubwo e wehe e « **anti** ».
3. « anda » alɩ fu yanku owulubwo obu e tico e ehe [...]. owulubwo obu e wehe e « »
4. « tufu » alɩ fu yanku owulubwo obu e tico e ehe [...]. owulubwo obu e wehe e « »
5. « mba » alɩ fu yanku owulubwo obu e tico e ehe [...]. owulubwo obu e wehe e « »
6. « onon » alɩ fu yanku owulubwo obu e tico e ehe [...] owulubwo obu e wehe e « »
7. « egbe » alɩ fu yanku owulubwo obu e tico e ehe [...] owulubwo obu e wehe e « »



Module 3 : Segmentation des sons (phonèmes)

Instructions (en abidji)

kpenkpe obu e owu kan ce. mun kan owulubwo unon suro onon. be fa kan owulubwo ene unon unon.

alɩ mun kan owulubwo / **kɔn** / be fa kan owulubwo ene unon unon / **k / ɔn**²³ /

alɩ mun kan /**traɛ** / be fa kan owulubwo ene unon unon / **t / r / a / l / ɛ** /

1. /aman/ be fa kan owulubwo ene unon unon //
2. /ata/ be fa kan owulubwo ene unon unon //
3. gbe be fa kan owulubwo ene unon unon //
4. pa be fa kan owulubwo ene unon unon //
5. ke be fa kan owulubwo ene unon unon //

Module 4 : Génération de synonyme

Instructions (en abidji)

²³ Le phonème /ɔ/ nasalisé est transcrit avec le “n” pour indiquer la nasalisation de cette voyelle.

kpenkpe obu ε owu kan ce. mun kan owulubwo unon suro onun. be fa kan owulubwo obu ε li banon.

ali mun kan owulubwo « **lhan** » owulubwo obu ε li banon ε « **tomobri** ».

ali mun kan « **tukrili** » owulubwo obu ε li banon ε « **li** »

1. « buwo » owulubwo obu ε li banon ε « »
2. « yeni » owulubwo obu ε li banon ε « »
3. « kpra » owulubwo obu ε li banon ε « »
4. « lubobi » owulubwo obu ε li banon ε « »
5. « kpetemun » owulubwo obu ε li banon ε « »

Module 1 : Identification du son (phonème) initial

Instructions (en français)

Ce test est à l'oral. Je te dis un mot deux fois et je veux que tu me dises le premier son que tu entends.

Si je te dis « **balle** ». Quel est le premier son que tu entends ? Le premier son est [**b**].

Si je te dis « **soleil** ». Quel est le premier son que tu entends ? Le premier son est [**s**].

- | | | |
|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------|
| 1.livre | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 2.ardoise | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 3.maman | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 4.garçon | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 5.école | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 6.voiture | Quel est le premier son que tu entends ? | |
| Le premier son est [...] | | |
| 7.trou | Quel est le premier son que tu entends ? | Le premier son |
| est [...] | | |
| 8.orange | Quel est le premier son que tu entends ? | Le premier son |
| est [...] | | |
| 9.fille | Quel est le premier son que tu entends ? | Le premier son |
| est [...] | | |
| 10.papillon | Quel est le premier son que tu entends ? | Le premier son est [...] |

Module 2 : Suppression du son (phonème) initial

Instructions (en français)

Ce test est à l'oral. Je vais te dire un mot deux fois ; je veux que tu me dises le mot sans le premier son.

Si je dis le mot « **après** ». Quel est le mot sans le premier son ? C'est « **près** »

Si je dis le mot « **auto** ». Quel est le mot sans le premier son ? C'est « **tôt** »

1. « seau » Quel est le mot sans le premier son ?
2. C'est le mot « »
3. « abris » Quel est le mot sans le premier son ?
4. C'est le mot « »
5. « veste » Quel est le mot sans le premier son ?
6. C'est le mot « »
7. « attribut » Quel est le mot sans le premier son ?
8. C'est le mot « »
9. « port » Quel est le mot sans le premier son ?
10. C'est le mot « »

Module 3 : Segmentation des sons (phonèmes)

Instructions (en français)

Ce test est à l'oral. Je vais te dire un mot deux fois ; et tu vas dire tous les sons du mot un à un.

Si je dis le mot /tortue/. Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /t /ɔ /r /t /y /

Si je dis le mot /école/. Quels sont les sons que tu entends ? Il y a / e / k / ɔ / l /

1. banane Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /...../
2. calebasse Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /...../
3. chaussure Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /...../
4. sac Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /...../
5. craie Quels sont les sons que tu entends ? Il y a /...../

Module 4 : Génération de synonyme

Instructions (en français)

Ce test est à l'oral. Je vais te dire un mot deux fois ; et tu vas dire le mot qui signifie la même chose.

Si je te dis « **automobile** ». Quel mot signifie la même chose ? C'est le mot « **voiture** »

- Si je te dis « **belle** ».
- Quel mot signifie la même chose ? C'est le mot « **jolie** »
1. père Quel mot signifie la même chose ?
 2. C'est le mot /...../
 3. juste Quel mot signifie la même chose ?
 4. C'est le mot /...../
 5. à côte de Quel mot signifie la même chose ?
 6. C'est le mot /...../
 7. caillou Quel mot signifie la même chose ?
 8. C'est le mot /...../

d'Ivoire) comme langues de scolarisation dès la première année d'école primaire (CP1) à l'instar du Burundi, de la Zambie.

Avec le Dual-Language Learning, il faut impérativement une bonne formation des instituteurs des écoles dites PEI (des enseignants bi-compétents) et aussi l'élaboration d'outils didactiques et pédagogiques (alphabet L1 - L2, petit lexique L1 - L2, livre de cours L1 – L2 et livre d'exercices L1 - L2). Il faut également les fiches d'enseignement-apprentissage L1 – L2 pour les instructions à donner aux élèves par les enseignants bi-compétents. Le Programme d'École Intégrée (PEI) aura ainsi du succès non seulement auprès des élèves, mais aussi auprès des enseignants bi-compétents et des parents d'élèves. Grâce à cette approche, les élèves auront un développement plus harmonieux de la littératie et de la numératie les premières années d'école primaire. Ils auront par conséquent « les fondamentaux en lecture-écriture » dont il est question dans le rapport PASEC2019 et poursuivront leur scolarité avec de meilleurs résultats scolaires.

REFERENCES

- Berens S. M., Kovelman I. & Petitto L.-A. (2013). « Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? ». *Bilingualism Research Journal*, 36(1): 35-60.
- Borel S., Grobet A. & Steffen G. (2009). « Enjeu' d'une didactique plurilingue : entre représentations et pratiques courantes ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. N° 89. p. 2–7 - 238, Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel.
- Ecole et Langues Nationales en Afrique / ELAN-Afrique (2011). *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, <http://elan-afrique.org>, consulté le 28.06.2022.
- Floccia C., Sambrook T. D., Delle Luche C., Kwok R., Goslin J., White L., Cattani A., Sullivan E., Abbot-Smith K., Krott A., Mills D., Rawland C., Gervain J. & Plunkett K. (2018). *Vocabulary of 2-Year-Olds Learning English and an Additional Language: Norms and Effects of Linguistic Distance*. Society for Research in Child Development. Patricia J. Bauer. Series Editor.
- Gajo L., Oesch-Serra C. & Marchal A. (2016). *Guide à l'enseignement bilingue précoce: repères et outils: SCALA précoce : kit & double*. Genève: Association européenne des enseignants – Section Suisse (AEDE/CH).

Goswami U. (2015). *Children's cognitive development and learning*, Research reports: CPRT Research Survey 3, Cambridge (UK): The Cambridge Primary Review Trust (CPRT).

Guzula X. (2022). «De/coloniality in South African Language in Education Policy: Resisting the Marginalisation of African Language Speaking Children. *Decoloniality, Language and Literacy* ». Global Academia: Multilingual Matters.

Hager-M'Boua A. C. (2023). « Le développement du langage : l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant ». In: AGBEFLE Koffi Ganyo, *Linguistique, Lettres modernes, Langues vivantes, Arts*, Tome 1, Vol. 5, N° 13.

Hager-M'Boua A. C. (2022). « Éducation bilingue dans le système éducatif de Côte d'Ivoire – enjeux de l'enseignement en langue maternelle et perspectives d'avenir ». In: Djouroukoro Diallo, Thomas Bearth (Eds.), *African multilingualism and the Agenda 2030/ Multilinguisme africain et l'Agenda 2030*. Schweizerische Afrikastudien, Société suisse d'études africaines, Zürich: LIT Verlag.

Hager-M'Boua A. C. (2022). « Langues ivoiriennes et développement durable en Côte d'Ivoire ». In : LES CAHIERS DU CEDIMES, *Dynamiques socio-linguistiques, terminologie et développement* : documenter, aménager et outiller les langues africaines. Vol. 17, N°2, pp. 61 – 78.

Hager-M'Boua A. C. (2021). « Compétences bilingues comme clé d'une éducation de qualité tournée vers la globalisation ». In : SANKOFA, *Revue ivoirienne des Arts et de la Culture*. N° 20. CRAC/ INSAAC, Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire. p. 170 - 188.

Hager-M'Boua A. C. (2020). *Structure de la Phrase en Abidji, Langue Kwa parlée en Côte d'Ivoire* : Description de l'abidji, langue de la région de Sikensi, selon les Principes & Paramètres de la Grammaire Générative. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.

Hager-M'Boua A. C. (2019). « Bilinguisme et performativité scolaire : vers un modèle d'apprentissage standardisé abidji / français ». In : AGBEFLE, K. Ganyo, *La recherche francophone en lettres, langues, arts et éducation : vue de l'intérieur*. Les Cahiers De L'Acaref, Vol.1, N°2, p.9 -38.

Hager-M'Boua A. C. (2018). « Une éducation bilingue dans le système éducatif de Côte d'Ivoire ». In : *Newsletter de la SSEA (Société Suisse d'Etudes Africaines)*. N° 1/2018. p. 37 - 39.

ILA (1976). *Orthographe pratique des langues ivoiriennes*, Institut de Linguistique Appliquée / ILA, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire. Abidjan : Institut de Linguistique Appliquée.

Jasinska K. K. & Petitto L.- A. (2017). « Age of Bilingual Exposure Is Related to the Contributions of Phonological and Semantic Knowledge to Successful Reading Development ». *Society for Research in Child Development*. Vol. 89, Issue1.

Jasinska K. K. & Petitto L.-A. (2013). « *How Age of Bilingual Exposure Can Change the Neural Systems for Language in the Developing Brain: A Functional near Infrared Spectroscopy Investigation of Syntactic Processing in Monolingual and Bilingual Children* ». *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 87-101.

Jasinska K. K. & Petitto L.-A. (2012). *Temporal Dynamics of Bilingual Language Processing as a New Lens into Human Brain Lateralization: An fNIRS Study*. Conference paper. Society for Neuroscience.

Jasinska K. K., Hager-M'Boua A. C., Amon A., Guéï S., Kakou C., Koffi S. & Séri A. (2017). *Promoting Literacy Development in Children in Rural Cocoa Producing Communities*. Poster. Abidjan : TRECC Program.

PASEC (2019). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone, Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf, consulté le 14.01.2022.

PASEC (2014). *Évaluation PASEC 2014 : vers le rapport international*, Tchad : PNUD. <http://www.confemen.org/5829/evaluation-pasec-2014-vers-le-rapport/international/> consulté le 20 jan. 2020.

Primary National Strategy (2007). « Supporting children learning English as an additional language, Guidance for practitioners in the Early Years Foundation Stage ». Department for children, schools, and families. *Research Papers in Education, Primary National Strategy*. Volume 18, Issue 3.

Serra, C. (2007). *Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Routledge. 10:5,582 - 602.

Serpell R. (2020). « Literacy and Child Development in a Contemporary African Society ». In: *Society for Research in Child Development*. Volume14, Issue2, 90-96.

Afrique subsaharienne



Recebido em: 12/02/2024

Aceito em: 12/04/2024

Para citar este texto (ABNT): HAGER-M'BOUA, Ayé Clarisse. Quelles langues, quels outils didactiques et pedagogiques pour l'education de base en afrique subsaharienne?. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 1, p.21-43, jan.-abr. 2024.

Para citar este texto (APA): Hager-M'boua, Ayé Clarisse. Quelles langues, quels outils didactiques et pedagogiques pour l'education de base en afrique subsaharienne? (jan.-abr. 2024). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (1): 21-43.