# Du conflit au partenariat linguistique à l'école : le bilinguisme français/pulaar comme stratégie d'amélioration de la qualité des apprentissages au Sénégal

**Mamadou DIOP**
Mamadou.Diop@univ-lemans.fr
EA 2661 CREN, Le Mans Université (France)

**Abstract:** Like other former French colonies in Africa, local languages in Senegal know little development due to the assimilation policy. Schools have been settled with the intention of avoiding national languages inclusion so as to lay the foundations of a historic domination of the French language. The teaching strategies set up at the time of independence consisted in reproducing identically the educational approaches inherited from the colonial period. Towards the end of 1970s, the government decided to introduce the national languages on an experimental basis into the formal system in partnership with the French language. The diglossic situation gradually diminishes as far as oral languages have been codified, becoming standard mediums or their linguistic equipment continues to be developed. In so doing, bilingualism serves as a better development of the learner both in the field of linguistic knowledge and communication skills and also affective abilities which allow the anchoring of the early learning in the pupil's mother tongue.
**Keywords:** *bilingualism, bilingual classes, diglossia, monolingualism, first language, second language.*

## Introduction

L'enseignement du français en Afrique noire francophone est calqué, au cours de la période coloniale, sur le modèle en vigueur en France métropolitaine. Il s'agit de donner aux élèves la formation morale et intellectuelle nécessaire aux futurs emplois auxquels ils sont destinés. Ce capital d'expériences est largement convoqué chaque fois que la question du statut des langues est posée. Lorsque les enfants en âge scolaire ne sont pas habitués à faire usage de cette langue en dehors des murs de l'école, il est observé qu'ils ont des compétences linguistiques inabouties.

Les spécialistes de l'enseignement des langues s'interrogent sur la manière la plus appropriée de faire apprendre une langue seconde tout en gardant présent à l'esprit la

BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

spécificité de ces pays où le français est enseigné sans interruption depuis deux cents ans. Peut-on faire table rase des acquis liés aux langues de première socialisation dans un environnement marqué par un manque de moyens ? Sinon, comment et dans quelle proportion conviendrait-il de mettre à contribution les langues maternelles à l'école pour asseoir les bases d'une meilleure compréhension des savoirs scolaires ?

Après avoir montré que le français fait partie du patrimoine linguistique du Sénégal, nous nous intéresserons au modèle d'enseignement que les décideurs politiques retiennent pour l'enseignement des langues. Nous prendrons appui sur les expériences en cours pour en déceler les forces et les faiblesses, pour ensuite en dégager des perspectives didactiques.

## 1. Contexte

L'enseignement du français en Afrique francophone est inspiré largement, après les indépendances, du modèle en vigueur en France autant du point de vue des contenus scolaires que des modalités de sa diffusion. Dans cette perspective, les décideurs politiques n'ont pas conçu, au début, la prise en compte de la spécificité culturelle du paysage sociolinguistique. Il est donc question de maintenir l'objectif de former une élite assimilée, capable de s'exprimer à l'image des premiers écoliers formés en utilisant la variété du français normé.

Le français constitue non seulement la langue véhiculaire unique mais aussi le moyen essentiel de formation intellectuelle et morale. Cette forme de *diglossie* amène la langue dominante à occuper des fonctions très valorisantes pendant que les langues locales sont restreintes à l'usage oral. Si le *corpus* de la langue de communication de masse est élevé, on observe que son *statut* est faible.

Travailler au changement en profondeur des modes de transmission et d'appropriation du français s'avère utile dans un environnement où la langue officielle a l'inconvénient de disposer d'un corpus faible malgré son *statut* élevé (langue officielle et médium d'enseignement).

Il a fallu attendre le début des années 70 pour voir émerger une nouvelle tendance marquée par la valorisation des langues nationales. L'élan symbolique pour une prise en compte des langues de souche nationale n'a pas pu entamer la volonté des décideurs politiques de maintenir l'hégémonie du français sur les autres langues. Pourtant, à la même époque, un vaste mouvement de reconnaissance et de prise en charge des langues nouvellement codifiées à la faveur du décret 71-566 du 21 mai 1971, s'est installé au Sénégal dans le but d'entraîner une réduction de l'usage exclusif du français par la promotion des langues locales. (Faye, 2013)

L'enjeu est de réussir le pari du développement socio-économique en élargissant la carte scolaire de manière à donner à tous les enfants la chance d'accéder à une éducation de qualité.

Les moyens dédiés au secteur de l'Éducation autant du point de vue de la formation des enseignants qu'en ce qui concerne le déploiement d'intrants de qualité témoignent d'une volonté politique affichée pour restreindre davantage l'échec scolaire plus visible en milieu rural qu'en zone urbaine. À la lumière des évaluations (CONFEMEN, 2008), il apparaît que les performances scolaires restent faibles dans les apprentissages fondamentaux dispensés en français. Ce phénomène est emblématique de la situation qui prévaut dans l'espace francophone africain où règne le plurilinguisme.

Les stratégies d'enseignement doivent tenir compte des cultures d'apprentissage et du patrimoine matériel et immatériel de l'élève sans lesquels l'atteinte des objectifs d'une scolarisation de masse et de qualité serait hors de portée. (Haïdara, 2004)

De l'avis du législateur, l'attachement des Sénégalais à la langue française peut être préservé tout en aménageant des espaces de sa diffusion en cohabitation avec les langues



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

premières des enfants à l'école. Il s'agit de prendre acte du plaidoyer pour l'éducation inclusive des langues véhiculaires tout en encourageant la recherche fondamentale orientée vers l'enracinement des savoirs scientifiques dans les langues véhiculaires du pays.

Les résultats mitigés obtenus des expériences antérieures (1978 ; 1996 ; 2002) ont poussé les gestionnaires du système éducatif à encourager la poursuite des expérimentations des classes bilingues (ARED, ELAN, EMILE) déployées à partir de 2010 dans les écoles publiques.

Les projets en cours portent la marque d'une école enracinée dans les valeurs culturelles et sociales et ouverte sur les richesses de la langue française. L'harmonisation des pratiques a été retenue pour asseoir les bases d'une refondation de l'école sénégalaise. Cette dernière repose sur la pédagogie convergente pour faire corps avec une méthodologie d'enseignement arrimée sur le transfert de savoirs de L1 vers L2. (ADEA, 2004)

Quelles acceptions sont faites du concept le bilinguisme scolaire ? Existe-t-il des règles de nomination scientifiquement élaborées lorsque qu'on passe du bilinguisme en circulation dans un espace socialement délimité à l'usage de deux langues en milieu scolaire ?

## 2. Le bilinguisme hier et aujourd'hui

### *2.1. Définition du concept de bilinguisme scolaire*

La notion de *bilinguisme* a fait l'objet de définitions variées à travers l'histoire de sa conceptualisation. Parler du bilinguisme, c'est reconnaître l'existence de différents degrés de maîtrise d'une langue seconde apprise en contexte familial ou bien à l'école. Il peut se définir comme la situation d'une personne ou d'une communauté qui parle deux langues. (Hélot, 2007)

Le bilinguisme s'oppose, alors, au *monolinguisme* qui s'entend comme l'usage exclusif d'un seul médium. Les tenants du monolinguisme ont pendant longtemps essayé de faire valoir la possession d'une langue originale et parfaite. L'individu bilingue est considéré par ses défenseurs comme un sujet schizophrène, car il est dans l'incapacité d'utiliser parfaitement la langue à l'image d'un monolingue. La remise en cause d'un tel présupposé a commencé, d'abord, avec Darwin qui fut l'un des premiers à relativiser la pureté linguistique dont l'unilingue semble faire valoir dans la communication.

Le constat fait par Darwin nous amène à reconsidérer l'idée de retenir le critère de perfection ou celui d'équivalence de compétences dans les deux langues connues et parlées. On peut faire le constat que les compétences acquises dans les deux langues peuvent évoluer et même parfois changer. Il serait démesuré de vouloir calquer les compétences des bilingues à l'aune de celles possédées par les monolingues.

D'autres chercheurs ont tenté, par des voies variées, de prendre du recul par rapport à la nocivité du bilinguisme sur le développement cognitif et intellectuel de l'élève. L'inspiration d'A-T. Keller (1969 : 14) peut, à cet égard, être observée comme une façon de dédramatiser le contact de langues. L'auteur affirmait sa position en écrivant : « Je soutiens que le bilinguisme n'est ni bon, ni néfaste en soi : le petit enfant peut apprendre à parler aussi bien dans deux langues que dans une seule. Seules les circonstances, historiques, politiques, sociales dans lesquelles se réalise l'acquisition du langage font du bilinguisme ou du plurilinguisme un privilège pour les uns, un handicap pour les autres. »

L'avantage que pourrait procurer ce type de bilinguisme ne réside pas seulement dans la capacité à faire usage des deux langues, mais surtout d'avoir une claire conscience de leur différence. L'hypothèse de J. Cummins (2014) indique que les liaisons entre l'acquisition et l'apprentissage d'une *langue seconde* vont de pair avec les constructions cognitives.

L'enfant est appelé à exercer son oreille à la prosodie et à la tonalité de chaque langue pour accéder à des automatismes, à une facilité dans la compréhension et à une



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

spontanéité dans l'expression. Il s'entraîne à l'usage d'une langue parce qu'elle lui permet de communiquer avec les autres personnes de son entourage. Pour maîtriser une langue, soit-t-elle, celle de ses parents, l'enfant fait preuve de pragmatisme en s'assurant de la continuité des acquisitions.

Les recherches conduites sur le répertoire bilingue ou plurilingue (F. Grosjean, 2010 ; C. Hélot, 2007 ; D. Coste, 2004) n'ont pas manqué, en outre, de prévenir que l'égalité de maîtrise des deux langues n'est pas sans poser problème. Le bilingue n'est pas à prendre pour un sujet parlant ayant des compétences égales dans ses deux langues, mais celui qui sait les utiliser de manière convenable. Il dispose d'une compétence spécifique non assimilable à la somme de deux compétences monolingues. Cette aptitude peut être comprise comme une compétence intégrée qui lui permet de savoir quand et comment passer de l'une à l'autre langue.

Dans cette perspective, le bilinguisme scolaire s'inscrit dans une dynamique des langues qui conduit l'élève à développer des compétences orales et écrites proches de celles possédées par le locuteur natif ou compétent. L'apprenti bilingue est entraîné en continu à l'usage simultané de deux langues en respectant au plan formel les modalités d'emploi de chacun des deux codes. De la même façon, il lui arrive de développer des compétences interculturelles lui donnant la capacité de négocier des mondes culturels différents. C'est en ce sens qu'il faudrait mettre en place des stratégies pédagogiques appropriées de manière à enrichir davantage leurs compétences communicatives. Tout dépendra donc du pays où vit l'élève bilingue et du modèle d'éducation bilingue promu par le système éducatif considéré.

Quel que soit l'environnement éducatif et les conditions d'apprentissage conçues à l'effet de développer les capacités à communiquer en deux langues, un certain nombre de problèmes risque d'émerger. L'une des difficultés tient au fait que l'oral est difficile à observer et contraignant à analyser. On peut se demander si ce qui est enseignable à l'oral en L1 n'est pas précisément ce qui est le moins réalisable en L2.

La perspective d'observation (analyse de corpus) en tant que modalité du travail d'enseignement vise des échanges verbaux où se jouent la régularité des éléments syntaxiques et sémantiques auxquels se joignent d'autres aspects relatifs à l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses, etc. Si l'oral est le vecteur essentiel des activités d'enseignement-apprentissage, ne conviendrait-il pas de voir comment envisager le transfert à l'oral des discours travaillés à l'écrit ?

Pour comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français destinée aux enfants, l'enseignement ne peut, certes, éviter la dimension normative ; mais il gagnerait à favoriser une articulation oral/écrit pour mettre en lumière les rapports de complémentarité entre les deux dimensions linguistiques. L'existence d'une tension entre le communicatif et le cognitif peut donner des indications sur la manière de concevoir la dynamique des langues en présence adossée sur des identités plurielles.

Au Sénégal, le bilinguisme scolaire est utilisé à titre expérimental pour favoriser la définition d'une véritable complémentarité français/Ln. L'éducation bilingue a pour visée un bilinguisme fonctionnel : il s'agit pour l'apprenant d'acquérir des compétences à la fois linguistiques et non linguistiques dans une discipline donnée par l'usage de deux langues en cohabitation dans le champ scolaire. Faisant le point sur les mesures prises pour l'implémentation des classes bilingues au Sénégal, M. Daff (2004 : 39) souligne l'importance de procéder par étapes comme possibilité d'accroître progressivement la compétence communicative en deux langues. « Le Sénégal a opté pour une introduction non précipitée des Ln dans le cursus scolaire… En effet, l'extension de l'éducation par les



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

voies les plus rapides et les plus sûres, ne fera que faciliter l'accès des Africains à ces langues de communication internationale. »

### 2.2. Intérêt du bilinguisme sur le parcours scolaire des élèves

Dans le souci de mettre en pratique sa politique linguistique et éducative, le Sénégal a lancé à partir de 1978-1984, et après la phase de codification des six langues nationales, une première tentative d'introduction de ces médiums dans le système éducatif avec la mise en place de classes bilingues nommées « Classes expérimentales »[1]. Les décideurs politiques ont tenu à valoriser la prise en compte du multilinguisme excluant toute idée de hiérarchisation entre celles-ci et le français.

Il importe de minorer la tendance au bilinguisme soustractif qui a l'inconvénient de favoriser, à outrance, les emprunts et les adaptations faciles. La langue nationale est utilisée comme objet, puis comme médium d'enseignement à partir de la quatrième année. En revanche, les atouts de l'usage des médiums locaux à l'école n'ont pas été exploités à bon escient compte tenu du manque de matériels didactiques et de la faible formation des maîtres. Ces difficultés sont à la base de la suspension des expériences successives. (Daff, 2004)

Une précision s'impose à ce propos. La méthode P.P.F. qui était en usage au Sénégal de 1965 à 1980 s'est fondée sur une démarche à double entrée :

- Priorité et non primauté du code oral sur le code écrit pour rendre compte des avancées en linguistique. La méthodologie en usage s'appuie sur la démarche suivante : « *Comprendre – Parler – Lire – Écrire* ».
- L'utilisation des dialogues comme point de départ de leçons de langage de manière à développer les compétences expressives des élèves en langue seconde.

Une lecture comparative des ouvrages en usage dans ce pays francophone avec les manuels utilisés à l'époque en France témoigne que les progressions restent identiques. L'enjeu n'est point de partir de l'idée qu'une langue est un legs qui a pour socle une culture qui en permet l'expression des usages et des pratiques. Le français qui reste pour les Sénégalais une langue seconde, doit être enseigné en tant que mode indépendant de pensée et de communication.

Il ne serait pas incongru de faire un vif détour sur la façon dont l'enseignement était dispensé au cours de la période de 1830-1960. Il était du type normatif avec la méthode directe. Le français servait comme moyen unique de transmission des savoirs. Le fait de prohiber l'usage des langues locales en milieu scolaire oblige les élèves à rester dans l'ignorance de leurs propres langues. Suivant ce positionnement, les difficultés rencontrées par les écoliers tiennent au fait que lorsque deux langues se côtoient, il arrive toujours que l'une d'elles s'impose et gagne la bataille linguistique. On retrouve ce cas de figure dans les pays africains où le français est devenu la langue officielle.

La pédagogie de la variation inviterait à adapter la didactique à la politique linguistique en travaillant à la mise en place de cultures éducatives fondées sur le développement de la personne plutôt que sur la conformation aux idéaux difficilement réalisables. (Blanchet, 2016)

Le cas du Sénégal amène, d'ailleurs, à interroger les mesures à envisager pour une montée en puissance de compétences linguistiques des élèves. Une observation des rapports

[1] Les classes expérimentales ont été ouvertes en 1978 au Sénégal. Elles ont permis l'entrée de quelques véhiculaires (wolof, pulaar sereer) dans l'école publique avec l'ouverte de quinze classes. Plus tard, l'expérience a été reprise en 1996 puis en 2002 après une phase d'évaluation de la première expérimentation. Faute de moyens conséquents, les résultats obtenus de ces expériences n'ont pas été satisfaisants.



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

entre les écoliers à la langue scolaire montre que le nombre élevé d'années passées à l'école ne reflète pas toujours la capacité des écoliers à se servir correctement de la langue d'enseignement.

L'acquisition et l'appropriation de deux langues ont pour intérêt de permettre à l'école de jouer le rôle d'osmose entre la famille et la société générale. Lorsque la *langue première* est valorisée à l'école et au sein de la famille, la structuration de la pensée enfantine se développe et favorise son épanouissement personnel en classe. En revanche, lorsqu'elle est ignorée par l'institution scolaire, il y a de fortes chances que les capacités intellectuelles de l'élève « s'atrophient ». (Cummins, 2002)

La langue minorée peut avoir la prétention de remplir la fonction de médium susceptible de jouer un rôle capital sur le plan identitaire et devenir « la langue d'appartenance » suivant l'expression de L. Dabène[2] (1994 : 24) pour désigner la langue envers laquelle le locuteur fait « acte d'allégeance » et l'élève au rang de celle qui définit son appartenance sociale. Ce constat de l'intérêt de la prise en charge de la langue du milieu en contexte scolaire a amené C. Hélot (2007 : 89) à affirmer qu' : « Il n'en reste pas moins qu'un enfant qui acquiert la langue de l'environnement à l'école... devient bilingue de fait, puisqu'il vit dans deux langues. »

Les constats relevés par ces auteurs sur comment optimiser le bilinguisme à l'école ne nous font pas perdre de vue l'existence de réels problèmes liés à l'équipement linguistique des langues du Sud. Les ériger en langues d'enseignement au même titre que les langues de tradition scolaire comme le français nécessiterait des travaux complémentaires en passant par la création terminologique à visée didactique. (Diki Kidiri, 2004)

S'il est attesté que ces langues jouissent d'une description assez poussée, il reste à intensifier la collaboration entre les linguistes et les spécialistes d'autres domaines de spécialité. Les efforts doivent être davantage orientés vers l'acclimatation des langues africaines aux standards des langues modernes et vivantes. L'un des moyens pour y arriver est, peut-être, de lutter contre l'isolement des créateurs de termes en valorisant les organes chargés de valider les trouvailles. L'Académie Nationale des Langues tout en étant chargée de donner une impulsion nouvelle à la création terminologique ne dispose pas de moyens conséquents pour faire évoluer l'inscription des langues véhiculaires vers la dynamique souhaitée. Il est observé que la création, a posteriori, est plus judicieuse en termes de résultats concrets, puisque c'est par là que les termes créés finissent par être mieux appropriés et rentrer dans les habitudes verbales des locuteurs. Par ce prisme, on assisterait à une reconfiguration de l'approche méthodologique en faisant en sorte que l'usage de termes nouveaux soit une possibilité de garantir la mise en place d'un enseignement modulaire qui s'appuierait sur la différence entre les niveaux des compétences.

Il est bon de rappeler que la diffusion des langues dans le champ scolaire se conçoit mal sans les standardiser et les harmoniser. La problématique générale consiste à trouver les moyens d'enraciner les connaissances scientifiques et techniques dans les langues à usage oral. Les compétences explicites en L1 serviraient à assurer une meilleure compréhension des savoirs implicites véhiculés en L2 par la comparaison, l'étayage et l'élucidation.

Ceci étant, le bilinguisme scolaire ne doit pas aller dans le sens du recommencement des acquisitions tel que pratiqué actuellement dans les classes bilingues au Sénégal. Les enseignants ont tendance à utiliser les notions d'« ancrage » pour inviter les

[2] Dans Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues (1994), L. Dabène revient sur la problématique de l'enseignement des langues vivantes dans les environnements complexes marqués par le plurilinguisme. Cela l'amène à poser la question de l'inadéquation des outils pédagogiques proposés pour favoriser une bonne appropriation des connaissances.



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

élèves à prendre conscience du déroulement du cours dans une langue (L1 ou L2) et de « décrochage » pour signaler que le moment est venu pour quitter une langue et reprendre l'acquisition du jour dans l'autre langue.

Le principe de recommencement des acquisitions peut se défendre, dans une certaine mesure, pour fixer les acquisitions dans les deux langues de scolarisation, mais il ne permet pas de mettre en exergue les approches plurielles qui se positionnent du côté de la mise en relation entre l'altérité et l'identité.

Les résultats de notre recherche faite entre 2012 et 2015 dans le cadre de l'expérimentation conduite par l'association ARED[3] révèlent l'existence de biais freinant une saine valorisation des langues à l'école. Les failles relevées portent principalement sur le fait que l'établissement et le maintien des contacts entre les langues sont mal négociés en situation d'apprentissage. Les observations participantes nous ont amené à envisager une autre piste pour prolonger les savoirs acquis en L1 en les étendant en L2 par la comparaison et l'élucidation notionnelle. Dans le même sillage, il devient utile de valoriser les connaissances apprises en L2 pour les solidifier en L1. De ce point de vue, le transfert de savoirs peut se faire de L1 vers L2 et inversement. (Diop, 2018).

Les notions énumérées ci-dessus ne sont nullement remises en cause, mais resituées dans la perspective de favoriser la comparaison des langues partenaires en faisant observant des similitudes et différences sur le plan de la structure des langues en présence et de leur mode d'emploi.

Les enseignants sont-ils, alors, bien placés pour assurer la mise en œuvre des scénarios pédagogiques sans lesquels les progrès tant escomptés auront du mal à trouver leur point d'ancrage ?

### 3. Posture de l'enseignant en classe bilingue

L'initiative des programmes et l'organisation du rythme des apprentissages sont une prérogative qui incombe à l'État. Le rôle conféré au pouvoir étatique dans l'organisation des activités scolaires ne contredit pas l'idée de reconnaître que les enseignants restent des fondés de pouvoir mettant en œuvre au quotidien les directives pédagogiques définies par les instructions officielles en vigueur.

Ce pouvoir qui leur est dévolu s'incarne à partir d'une bonne conscience des enjeux scolaires et s'éclaire par la connaissance de l'enfant et la cohérence d'une méthodologie d'enseignement des langues vivantes. Or, c'est à ce niveau que se joue tout l'imbroglio d'une éducation de qualité pour tous, tenant compte des besoins spécifiques et différenciés des apprenants. Pour aider à la mise en place d'outils didactiques adéquats, la priorité serait donnée au respect de la personnalité de chaque apprenant en essayant de l'aider à trouver les solutions à ses problèmes.

L'étayage est, dans cette logique, un levier par lequel les approximations sont rendues dicibles dans un langage accessible et compréhensible. Le rôle dévolu à l'enseignant en charge d'une *classe bilingue* est de favoriser cette coopération en faisant suivre les productions groupales d'élèves par une phase de reconstruction collective. Si la phase de reproduction est caractérisée par une sollicitation permanente de l'élève et la

[3] Association de Recherche et Education pour le Développement (ARED) La vocation d'ARED est de favoriser et de promouvoir les rapports entre Education, Recherche fondamentale et l'Action communautaire. C'est pourquoi, ARED produit beaucoup de livres en langues africaines et pour les associations communautaires. Ceci permet une large diffusion de la méthode participative. ARED organise aussi des ateliers de formation pour ses partenaires sur le terrain. https://journals.openedition.org/esp/930



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

focalisation sur les éléments de contenus, l'insistance sur le sens confère à l'enseignant un rôle dominant. Il se donne pour tâche première de guider l'écolier vers l'appropriation de savoirs et de savoir-faire au cours de la séquence d'apprentissage. Il distribue la parole au sein de la classe, valide les bonnes productions et fournit aux élèves en situation d'insécurité langagière les outils nécessaires pour qu'ils se rapprochent progressivement de ceux qui ont déjà acquis la conservation. (Schlemminger & Springer, 2006)

Il peut faire l'inventaire des problèmes rencontrés en mettant en place le répertoire des manques. Ce répertoire sert à faire une classification des difficultés en vue de prévoir des séances de renforcement des compétences. C. Serra écrit à ce propos que : « Les enseignants tirent parti de l'alternance des langues pour introduire et traiter à différents niveaux de complexité, des notions et des concepts en L1 et en L2, œuvrant à dégager une réflexion en L2. De par leurs comportements langagiers, ils incitent les élèves à construire des hypothèses sur les relations entre formes linguistiques et contenus disciplinaires, donnant lieu à des séquences discursives de thématisation et de reformulation. » (2004 : 67)

Ces procédures fondées sur des échanges entre pairs et la collaboration avec le maître sont mises au jour par l'activité collective guidée. L'initiative du maître d'opérer un mouvement de décentration, chez les élèves, se justifie par le fait de procéder à une déconstruction de leurs conceptions préalables. Il réussit, par ce fait, à les engager individuellement ou en petits groupes dans des projets axés sur le système interne de chacune des langues en focalisant leur attention sur la structure des deux langues afin de permettre aux apprenants d'identifier leurs ressemblances et différences.

**Conclusion**

Il convient de noter que l'inclusion des langues véhiculaires est vue dans la perspective de lutter durablement contre l'échec scolaire qui est la conséquence logique de l'insécurité bi-linguistique à laquelle sont confrontés les enfants. (Bretegnier, 1999)

En même temps, la cohabitation entre les langues d'enseignement sert à renforcer les performances scolaires et à rendre la politique linguistique éducative plus efficace. La vision humaniste de l'école va, alors, de pair avec le régime de connaissances qui accepte le débat afin d'éclore, chez les apprenants, la capacité toujours grandissante à communiquer en se servant, d'abord, des langues enseignées à l'école ; et ensuite, en faisant valoir l'esprit critique pour s'affranchir du piège idéologique. L'étalon devrait être la langue de communication afin de permettre à l'enseignant de se donner les moyens d'expliquer aux élèves que la forme déviante fragilise le bon usage des règles d'une bonne communication.

Cette démarche ne contrevient pas à l'aptitude de développer les compétences linguistiques en deux langues lorsqu'on sait la correction linguistique permet d'intensifier l'exposition aux langues scolaires.

Chemin faisant, on en arrive à la précision des régularités et des zones d'homogénéisation des systèmes linguistiques. Dans le même sillage, il sera question de repérer ce qui fait la différence entre les langues aux plans lexical, morphologique et phonologique. (Diallo, 2007)

Dès lors que la didactique ne s'illustre pas par l'édiction de normes pour les enseignants, ne devrait-elle pas continuer à revendiquer la fonction de description et de production de connaissances sur les pratiques réflexives en renforçant l'activité axiologique des chercheurs et des didacticiens ?



BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)

**Bibliographie**

BLANCHET, P., (2016), « Discrimination : combattre la glottophobie », en *Langage et Société,* n°156, coll. Petite Encyclopédie critique, p. 133-136.

BRETEGNIER, A., (1999), *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistiques et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion,* Linguistique, Université de la Réunion.

CALVET, L.-J. & MOREAU, M.-L. (éds), (1998), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone,* Paris, Didier Érudition.

CONFEMEN, (2008), *Évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats, Document de réflexion et d'orientation,* Dakar, CONFEMEN.

CUMMINS, J., (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études », en *Sprog forum*, n°19, p. 1-20.

CUMMINS, J., (2014), « L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », in Nocus I., Vernaudon J et Paia M (dir.), *L'école plurilingue en Outre-Mer. Apprendre plusieurs langues,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 41-60.

DABENE, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues,* Paris, Hachette.

DAFF, M., (2004), « Stratégies et aménagements didactiques des langues partenaires pour un développement durable en Afrique » in *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*, *Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue,* Ouagadougou, 31 mai-1er juin 2004, Paris, Éditions Archives contemporaines, p. 31-43.

DIALLO, M.-S., (2007), *Description comparée à visée didactique de langues partenaires en genèse : le cas du pulaar (peul) et du français,* Thèse de Doctorat d'État, UCAD de Dakar, Sénégal.

DIKI KIDIRI, M, (2004), « Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique » in *Actes du colloque Développement durable : leçons et perspectives,* Tome 1, du 1er au 4 juin 2004, Ouagadougou, p. 45-54.

DIOP, M., (2018), *Politique linguistique et éducative. Le cas du bilinguisme français/pulaar à l'école élémentaire au Sénégal,* Paris, Collection Connaissances et Savoirs.

FAYE, P., (2013), « Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives », en *Glottopol,* n°22, Université de Rouen, p. 126-133, disponibl en ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

GROSJEAN, F., (2010)*, Bilingual : Life and Reality,* Cambridge MA, Harvard University Press.

HELOT, C., (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école,* Paris, L'Harmattan.

KELLER, A.-T., (2011), *Le bilinguisme en procès : cent ans d'errance* (*1840-1940*), Limoges, Lambert-Lucas.

MAURER, B. (dir.), (2014), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues. Pré-actes du colloque international,* Université Paul-Valéry, Paris, Elan/OIF.

PARADIS, M., (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages,* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Campany.

PY, B., (2004), « Pour une approche linguistique des représentations sociales », en *Langages,* n°154, *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours,* Paris, Armand Colin, p. 128-142.

SERRA, C., (2004), « Les savoirs disciplinaires et linguistiques », en Bothorel A et Morgen D, *Actes de l'université d'automne. Former les enseignants des classes bilingues FLS/LR »,* IUFM d'Alsace – CFEB de Guebwiller du 24 au 27 octobre 2002, Paris, Éducation Nationale, Direction des Enseignements Scolaires (D.E.SCO), p. 53-59.

SCHLEMMINGER, G. & SPRINGER, C., (2006), « « du Kva » au « Kva » : comment interagir dans un environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique », en FARACO M (dir.), *La classe de langue : Méthodes, pratiques et théories,* Aix-en-Provence, Presses Universitaires d'Aix-en-Provence, p. 23-29.



**BDD-A29333 © 2019 Editura Universităţii din Suceava**
**Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:00:36 UTC)**