Innovations pédagogiques pour l'intégration des langues nationales africaines dans l'éducation : quel état des lieux au Sénégal

Pierre Baligue DIOUF
pierrebaligue.diouf@ucad.edu.sn
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

Abstract: In recent years, for many reasons, including academic failure, the poor performance of our educational systems in terms of quality, and the international mobilization of organizations such as UNESCO to promote universal Education for all, the question of the introduction of our languages into education, which has become an obvious fact for the former colonial power, is constantly fueling political, scientific and pedagogical-didactic debates. Thus, during these decades, many educational reforms in sub-Saharan Africa have taken the issue into account, as evidenced by the numerous initiatives undertaken to this end. However, a few years after the implementation of these first initiatives, our languages are still struggling to find a comfortable place in the system. Hence our research object: Pedagogical innovations for the integration of African national languages in education: what state of the place in Senegal.

In this article, we have carried out an inventory of the situation in Senegal, from the first attempts with the television and non-television classes from 1977 to 1984, to the various experiments in bilingual education underway carried out by ELAN Africa (under the aegis of the OIF), NGOs and civil society associations (ARED, ADLAS, EMiLe ...), passing by the famous official experimentation of October 2002. This enabled us to detect and, to analyze the obstacles and difficulties associated with the introduction of African NL in education, starting from the example of Senegal. These obstacles, linked inter alia to a lack of real political will, institutional instability and pusillanimity, lack of materials and pedagogical-didactic inputs, poor administrative management, a non-performing technical level, an uninformed population, unsuspecting students, reluctant and suspicious, and difficulties related to the interests of the former colonial power.... These obstacles have not obscured the few results that are conducive to school performance, and the State of Senegal is determined to take stock of the situation and to revive its initiatives. Having drawn up a harmonized model of all the others, whose territorial systematization was foreseen in October 2017, the State, not yet sufficiently ready, contented itself with starting this same year with three LN (pular, sereer, Wolof) in the three central regions (Fatick, rural Kaolack, Kaffrine), CI (1st year), CP (for the following year) and so on. Such a program called Reading for All will be run by a

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

partner, USAID for five years before letting the government takeover. As the other ongoing programs continue, the State will monitor and guide them, on the ground, through a committee set up on the spot. This is why we have invited to rethink the strategies advocated so far, while proposing other possible innovations for a better grasp of the issue. These innovations include, among others, the capitalization of the State, the creation of a university department of NL, research laboratories in LN, theses in didactics of NLs like L1, intensified publishing of books and Dictionaries in LN, make aspirations 5, 6 and 7 of the AU a reality, etc. We have shown that the publication and construction of teaching materials in national languages and the use of ICTs could be a great asset. Finally, we invite all actors, while proposing how to do it, to think about a possible integration of NLs in secondary education.

Keywords: *education, educational innovations, African national languages, bilingual education.*

Introduction

Depuis la colonisation de l'Afrique par l'Occident jusqu'à nos jours, les langues étrangères comme le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais… ont toujours été utilisées comme langues officielles, de travail dans l'administration publique comme privée et surtout d'enseignement, dans nos pays. En ce qui concerne l'éducation, les langues nationales (LN) africaines ont longtemps été négligées dans les enseignements-apprentissages des pays francophones subsahariens, même jusqu'après les indépendances. Cette situation, héritée des méfaits d'une politique d'assimilation exacerbée du colonisateur, est due, entre autres, à l'absence d'une vraie politique éducative, en général et linguistique en particulier.

Aujourd'hui, à cause d'une prise de conscience endogène de plus en plus accentuée des africains sur le potentiel de leurs langues mais aussi d'un plaidoyer international, en faveur de l'utilisation des LN dans l'éducation, porté principalement par l'UNESCO et l'OCDE, pour une éducation de qualité, l'atteinte des objectifs du développement durable (ODD) et ceux du millionnaire pour le développement (OMD), la situation ne cesse de changer. Car, « L'éducation pour tous signifie une éducation de qualité pour tous. Dans le monde actuel, cela veut dire prendre en considération les nombreux contextes linguistiques et culturels qui existent dans les sociétés contemporaines. C'est un défi pour les responsables politiques : d'un côté, assurer quelles qualifications répondent aux mêmes normes pour toute la population et d'un autre, protéger le droit à la différence de chaque groupe linguistique et ethnique. » (UNESCO, 2003 : 6) C'est cette évidence que l'ancienne puissance coloniale a compris et qui l'a poussé à la mise en œuvre de l'initiative « Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN) », en 2007 dans huit anciennes colonies d'Afrique subsaharienne.

Ainsi, de nombreuses initiatives ont été entreprises, ces dernières années, dans les pays de l'Afrique subsaharienne pour trouver une place aux LN africaines dans l'éducation. Toutefois, quelques années après la mise en œuvre des premières initiatives, nos langues ont toujours du mal à trouver une place confortable dans le système. D'où notre objet de recherche, dans cet article : *Innovations pédagogiques pour l'intégration des langues nationales africaines dans l'éducation : quel état des lieux au Sénégal.*

L'objectif principal de ce travail est double. Il se veut, d'abord, d'informer en effectuant un état des lieux de la question afin de déceler les obstacles pour les analyser de façon scientifiquement critique; ensuite repenser les stratégies prônées jusque-là tout en proposant d'autres innovations possibles.

Pour ce faire, nous proposons quatre principales parties, dans ce travail :

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

- La première partie s'ambitionne de dégager, à la suite d'une succincte présentation du cadre référentiel du Sénégal en matière d'éducation, la problématique d'introduction des langues nationales africaines dans le système éducatif formel, permettant ainsi de situer notre problème de recherche dans son contexte approprié.
- La seconde partie présente notre approche méthodologique, dans laquelle nous avons décrit, successivement, notre population cible et échantillonnage puis la collecte de nos données avant d'aboutir à l'analyse de celles-ci.
- La troisième partie présente les résultats de la recherche où, nous effectuons un état des lieux de l'intégration des langues nationales africaines dans l'éducation formelle, au Sénégal. Ceci nous a permis, d'une part de repérer puis analyser les obstacles et difficultés rencontrées au cours des diverses expérimentations d'enseignement bilingue au Sénégal et d'autre part l'incidence de celles-ci sur les performances scolaires, pour aboutir aux perspectives du bilinguisme au Sénégal.
- La quatrième partie propose quelques stratégies repensées et/ou nouvelles pour une meilleure prise en charge des langues nationales dans l'éducation. Nous y listons nos différentes stratégies et invitons aux acteurs à réfléchir déjà présent à une éventuelle intégration des langues nationales africaines dans l'enseignement secondaire.

1. Cadres problématique et contextuel

1.1. *Cadre référentiel du Sénégal en Matière d'Education*

En matière d'éducation, au Sénégal comme dans la plupart des pays à travers le monde, on fait référence à trois rencontres internationales : le sommet de Jomtien (Thaïlande, 1990) et les forums de Dakar (Sénégal, 2000) et Incheon (République de Corée, 2015). Au niveau national, le Sénégal fait référence à deux dates principales : les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) de 1981-1984 et les Assises de l'Education et la Formation (AEF) en 2013 ; trois documents de politiques éducatives : le document du Programme Décennal pour l'Education et la Formation (PDEF) de1998, le programme de développent de l'éducation et de la formation (éducation pour tous, mars 2003) le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence-Secteur Education Formation 2013-2025 (PAQUET-EF, version du 26 février 2013); auxquels, on pouvait ajouter le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP II) 2003 ; et pour les textes législatifs : la loi d'orientation de l'Education nationale de 1971, la lettre de politique générale pour le secteur de l'Education du MEN de 2005, la Lettre de politique générale de mars 2012, pour le secteur de l'Education et de la Formation. A ceux-ci, devrait-on ajouter les conclusions issues des réflexions sur le panafricanisme et le document de l'Agenda 2063 de l'Union Africaine.

Pour l'essentiel tous ces documents et rencontres ont pris en compte l'utilisation des LN à l'école.

1.2. *Problématique et contexte d'introduction des langues nationales africaines dans le système éducation formel : Cas du Sénégal*

Très tôt, au lendemain des indépendances, les jeunes nations africaines, au sud du Sahara, eurent fait face, en matière d'éducation, à deux questions difficiles : l'une liée au statut à accorder aux langues nationales (LN) ; et l'autre liée au statut des langues étrangères. Ces dernières ayant été déjà imposées, par le colonialisme, comme langue d'enseignement et objet

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

d'apprentissage, il revenait aux autorités africaines la lourde tâche de redéfinir leur statut : comment les enseigner, en tant que langue première ou langue seconde ? En l'absence, entre autres, d'une vraie politique éducative audacieuse tenant compte des réalités économiques ; des richesses socioculturelles endogènes de l'Afrique ; et aux « *potentialités des langues africaines* » (Nikièma, 2011 : 5) en général mais aussi d'un manque de document de politique linguistique offrant, en particulier, une place à nos langues maternelles, ethniques et/ou nationales, ces langues étrangères continuèrent à être le seul médium de communication, langues de scolarisation et outils d'apprentissage scolaire à l'école africaine.

Aujourd'hui, ces langues ont fini par occuper une place très confortable dans les systèmes éducatifs africains, au détriment des langues nationales et/ou ethniques africaines. En dehors du choix optionnel qu'on en fait dans certains départements de linguistiques des universitaires africaines comme celui de la faculté de lettres et sciences humaines de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, nos langues premières occupent une très faible place dans l'enseignement des pays africains en général et en particulier de l'Afrique subsaharienne.

C'est pourquoi, durant ces dernières années, à cause de nombreuses raisons dont l'échec scolaire (corolaire au faible niveau en la langue seconde), les performances médiocres de nos systèmes éducatifs en matière de qualité, d'efficacité et d'efficience, mais aussi la mobilisation internationale, de certaines organisations comme l'UNESCO, en faveur de la scolarisation universelle et l'éducation pour tous, la question autour de la problématique d'introduction de nos langues dans l'éducation ne cesse d'alimenter les débats politiques, scientifiques et pédagogico-didactiques. Ainsi, au cours de ces dernières décennies, beaucoup de réformes éducatives des pays africains ont pris en compte l'introduction de nos langues dans l'enseignement.

C'est dans cette optique que le Sénégal s'est lancé, durant les années 2000, dans des programmes de mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire par le biais de différents types d'expérimentation d'éducation bilingue. Cependant, en ce qui concerne le Sénégal, il est bon de rappeler que le débat sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel a été soulevé depuis la période coloniale par un enseignant français du nom de Jean Dard (1790-1843). Ce dernier avait très vite compris à quel point les langues nationales pouvaient jouer un rôle prépondérant en tant que medium d'enseignement. C'est ainsi qu'en 1817, il tenta l'expérience en utilisant le wolof en vue de faciliter l'enseignement du français. (Dia, Bousso, Samba, Faye, & Claverane, 2008).

C'est seulement, au courant des années 2000 que la question est clairement poser par la société civile aux autorités sénégalaises. C'est ainsi qu'à la suite de la toute première mise à l'essai à travers des classes dites « télévisuelles et non télévisuelles[1] » de 1977 à 1984 et la création des Ecoles communautaires de Base (ECB), que les premières expériences officielles envahirent l'école primaire formelle. Pour le système éducatif formel, l'expérience a donc démarré en octobre 2002 avec 155 classes bilingues (langues nationales/français) sur l'étendue du territoire avec les 6 premières LN choisies (Wolof, Pulaar, Seereer, Joola, Mandika et Sooninke). (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2015a). Cette première mise à l'essai officielle sera suivie d'une série de programmes initiés par des organisations de la société civile et des ONG, en partenariat avec l'Etat du Sénégal. Il s'agit des expériences développées par l'ADLAS (Association pour le développement de

[1] Ces classes consistaient à enseigner les langues nationales en s'appuyant sur des émissions télévisées réalisées à la télé nationale, Radiotélévision Sénégalaise (RTS).

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

la langue saafi), l'ARED (Associates in Research and Education for Development), l'ECE (Ecoles communautaires élémentaires), l'EMiLe (Education Multilingue) et l'initiative ELAN (Ecoles et langues nationales en Afrique). A part les quelques résultats de satisfaction glanés çà et là, l'atteinte des objectifs, quant à l'utilisation systématique des langues nationales dans l'enseignement élémentaire (ayant été prévue pour fin 2008), est loin d'être une réalité.

> « Il faut reconnaître que depuis les indépendances jusqu'à nos jours, les tentatives d'utilisation des langues nationales à l'école élémentaire se sont succédées les unes après les autres sans donner de réels motifs de satisfaction. » (Dia *et al.*, 2008 : 7)

C'est dire qu'après près d'une vingtaine d'années d'introduction expérimentale des langues nationales africaines dans l'enseignement, surtout à l'école élémentaire, de certains pays africains, en général et en particulier du Sénégal, ces dernières ont toujours des difficultés à trouver une bonne place dans l'éducation. Les différentes mises à l'essai ont connu de réelles difficultés diverses et variées. Dès lors, si l'on rencontre toujours des blocages sur la question, il urge pour nous d'effectuer un état des lieux et de revoir les démarches prônées jusque-là. Car, à l'heure de la théorie du capital humain et du concept développement durable, nous croyons fermement que l'utilisation des langues nationales restent incontournable voir indispensable pour un système éducatif africain qui se veut performant et du coup au développement de notre continent, lequel développement passera impérativement par une école qui produit des ressources humaines de qualité. Justement, on peut noter, sur la carte de l'Afrique montrant la présence du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) dans les 52 sur 55 des pays africains, que dans certains pays de l'Afrique subsaharienne, dont le Mali, la Mauritanie, Tchad, Soudan, certains pays de l'Afrique Méridienne (Namibie, Botswana) et certains pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Egypte…), l'absence du Développement du Capital Humain (Compétences et Emploi) (NEPAD, 2017).

Par ailleurs, même si certains disent le contraire et qu'il ne manque d'exemples contraires pour objection, de nombreuses recherches ont fini par démontrer que la plupart des pays développés ne l'ont par une langue étrangère. L'utilisation des LN africaines à l'école est une préoccupation qui, se manifeste aux niveaux local et national lorsque les communautés, les parents, les responsables locaux de l'éducation et les autorités scolaires et nationales reconnaissent que les politiques d'emploi des langues dans l'éducation mises en place depuis longtemps et sur lesquelles ils se sont appuyés pour favoriser le progrès économique et social n'ont tout simplement pas réussi (UNESCO, 2008)

Puisqu'il est clair que les conditions dans lesquelles les expérimentations se sont déroulées sont chaotiques et la didactique du bilinguisme Langues Nationales/Français, prôné au Sénégal, laisse à désirer (Dia et al., 2008), c'est le moment d'effectuer un état des lieux et de « passer à la loupe » les innovations pédagogiques déjà mises en œuvre. De là, se dégage notre question problème générale de recherche qui suit : pourquoi l'intégration systématique des langues nationales africaines dans le système éducatif formel, si nécessaire pour une éducation de qualité, n'est toujours pas une réalité ; quelles autres stratégies pédagogiques innovantes peut-on adoptées pour y parvenir ?

En dehors de la pléthore de discours rhétoriques et politiques passionnants autour de la question mais aussi loin de toute considération géopolitique ou idée nationaliste ou activiste militante, nous voudrions dans ce travail de recherche participer à la proposition d'innovations pédagogiques d'intégration des langues nationales africaines dans l'éducation,

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

partant de l'exemple du Sénégal. Pour ce faire, nous nous adonnons à faire l'état des lieux afin de déceler et analyser les obstacles et difficultés à la mise en place des langues nationales dans l'éducation de notre pays. Sous ce rapport, nous estimons utile, dans ce travail, d'essayer de répondre à un certain nombre de questions : quelles sont les vraies raisons d'une nécessité d'intégration des langues africaines dans l'éducation en Afrique subsaharienne ? Qui soulève l'idée, pose le débat et encourage l'introduction des langues africaines dans l'éducation ? A qui la question de l'introduction des langues africaines dans l'éducation profite-elle ? Comment la problématique d'introduction des langues africaines dans l'éducation est-elle abordée ? Quelles sont, actuellement, les innovations mises en œuvre pour introduire les LN africaines dans l'éducation ?

Les éléments de réponse à ces interrogations nous permettront, nous l'espérons, de mieux appréhender la question afin d'aboutir à une proposition pragmatique de stratégies innovantes pour l'intégration systématique, efficace et effective des langues nationales africaines dans l'éducation.

2. Approche methodologique

2.1. *Population cible, échantillonnage et collecte de données*

2.1.1. Population cible

Notre population cible est constituée par l'ensemble des acteurs de l'éducation ayant intervenu, intervenant ou susceptibles d'intervenir sur la question d'intégration des langues nationales dans l'éducation. C'est ainsi que nous avons eu à cibler les groupes d'acteurs suivants : enseignants, chercheurs universitaires dont des linguistes, formateurs d'enseignants et inspecteurs de l'éducation, ONG, représentants de la société civile, responsables de syndicats d'enseignants, techniciens de l'administration scolaire, décideurs politiques, personnes ressources, étudiants en linguistique (ayant des modules en langues nationales).

2.1.2. L'échantillonnage

Pour l'échantillonnage, nous avons choisi, selon nos objectifs et la constitution de cette population ciblée dans chaque groupe, les personnes (2 à 5) qui sont les plus à même de nous apporter des réponses appropriées.

- Pour les enseignants-chercheurs universitaires : on a choisi cinq enseignants chercheurs dispensant des modules de LN à l'UCAD (Universite Cheich Anta Diop De Dakar), trois chercheurs au CLAD[2], cinq formateurs à la FASTEF (Faculte des Technologies de l'Education et de la Formation), dont deux inspecteurs de l'éducation nationale, deux linguistes et un didacticien des langues ;
- Pour les techniciens de l'administration scolaire, décideurs politiques, personnes ressources : cinq responsables à la direction nationale de l'alphabétisation et des langues nationales (DALN) et du centre national des ressources éducationnelles (CNRE), le responsable de l'enseignement bilingue français/LN de la Direction de l'enseignement élémentaire du MEN, deux inspecteurs de l'éducation et de la formation ;
- Pour les enseignants et responsables syndicaux : on a choisi des maîtres expérimentateurs de l'expérience de 2002-2008, les dirigeants des trois syndicats les plus représentatifs de l'enseignement élémentaire (SELS - Syndicat Des Enseignants

[2] CLAD : CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLICATION DE DAKAR, ayant beaucoup travaillé sur les langues nationales (surtout wolof, pulaar et seereer)

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Libres Du Sénégal, SELS/A - Syndicat Des Enseignants Libres du Sénégal/Authentique et UDEN – Union Démocratique des Enseignantes et Enseignants du Sénégal) et des deux plus représentatifs de l'enseignement moyen-secondaire (SAEMS - Syndicat Autonome des Enseignants du Moyen-Secondaire et CUSEMS - Cadre Unitaire des Syndicats de l'Enseignement Moyen-Secondaire) ;

- Pour les ONG et la société civile : deux ONG intervenant dans l'introduction des LN à l'école élémentaire (ARED et USAID), le Coordonnateur national de COSYDEP (Coalition des organisations en synergie pour la défense de l'école publique) ;
- Pour les étudiants, on a choisi une dizaine au département de linguistique de l'UCAD.

2.1.3. Collectes des données

Compte tenu de la nature de l'objet d'étude et de la composition de notre population cible, mais aussi du temps dont nous disposons pour le traitement des données, nous avons adopté une approche entièrement qualitative. À cet effet, l'observation indirecte avec comme outil de recueil de donnée l'entretien libre et semi directif individuel (à l'aide d'un guide d'entretien que nous avons élaboré suivants les objectifs assignés) a été favorisée dans cette recherche.

Toutefois, sans entrer dans les détails, les réalités du terrain nous ont amené à constituer par moment des *focus group* (comme c'était le cas avec les enseignants de LN et les étudiants de linguistique, au département de linguistique de l'UCAD et les dirigeants du syndicat d'enseignants du SELS). Pour terminer, nous voudrions préciser, ici, que nous avons rencontré d'énormes difficultés sur le terrain, pour la collecte des données. Ces difficultés étant liées, entre autres, à la période où nous avons mené cette recherche (coïncidant avec les examens nationaux, suivis des vacances scolaires et universitaires…). Mais soulignons, quand même, ce point fort consistant à mettre la main sur des documents officiels qui n'étaient pas encore mis à la disposition de la communauté.

2.1.3.1. Analyse des données

Pour être conforme avec notre démarche qualitative, nous avons opté l'analyse de contenu. Car, aujourd'hui, l'analyse de contenu est la technique la plus utilisée pour exploiter des données qualitatives. Elle permet de décrire objectivement, systématiquement et quantitativement le contenu manifeste des communications (entretiens, discours, articles, etc.) (Berelson, 1971, cité dans Dia et al, 2008).

Par ailleurs, l'analyse SWOT (Strengths, Weakness, Opportunities, Threats) ou AFOM, en français, (Atouts ou Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces) que nous avons appliquée, aux contenus des différents documents sur les expérimentations d'enseignement bilingue menées au Sénégal et aux réponses de nos enquêtés, nous a beaucoup faciliter le traitement des données. Et enfin, quelques données nous ont amené à utiliser Excel pour, notamment, la construction de graphiques et diagrammes.

3. Resultats de la recherche

L'analyse de nos données (discours des interviewés, documents et textes officiels collectés) nous a permis de déceler beaucoup de points que nous résumons comme suit : état des lieux de l'enseignement bilingue au Sénégal, incidence des expériences de l'enseignement bilingue du Sénégal sur les performances scolaires, analyse critique des

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

obstacles et difficultés rencontrés au cours des expérimentations et perspectives du bilinguisme au Sénégal. A la suite de ces éléments nous nous proposons de participer à la recherche d'autres innovations possibles, tout en repensant celles existantes et capitalisant les acquis du passé, pour une intégration plus efficace et efficiente des langues nationales africaines dans l'éducation.

3.1. *Les langues nationales africaines dans l'éducation formelle : L'état des lieux au Sénégal*

Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre problématique, le débat sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel sénégalais ne date pas aujourd'hui. D'abord, il a été soulevé depuis la période coloniale par un enseignant français du nom de Jean Dard, qui avait très vite compris à quel point nos LN pouvaient jouer un rôle prépondérant en tant que medium d'enseignement. C'est ainsi qu'en 1817, il tenta l'expérience en utilisant le wolof en vue de faciliter l'enseignement du français. (Dia et al, 2008). Parlant de la littérature française enseignée à l'école, le savant Cheikh Anta Diop disait déjà, en 1954, que celle-ci n'est que transitoire. Ensuite, l'utilisation des langues nationales à l'école est inscrite à l'ordre du jour de tous les débats sur l'éducation depuis 1971. Ainsi, une décennie après les indépendances, un autre chercheur français du nom de Pierre Dumond (ancien directeur du CLAD), fut resurgir la question, dans la cinquante unième publication dudit institut en 1973 ; comme nous pouvons le lire dans ses propos qui suivent : « La politique du Sénégal est claire : le français est, et restera encore pendant longtemps, la langue officielle de ce pays. Ceci n'empêche pas que l'on envisage favorablement l'introduction des langues nationales, et d'abord du wolof, dans les programmes de l'école élémentaire sénégalaise. Ce facteur nouveau et nécessaire au développement de ce pays, va entrainer obligatoirement une modification des enseignements actuels : la méthode « Pour Parler Français » est faite pour s'adapter à ces nouvelles conditions. » (Dumont, 1973 : 1)

Aujourd'hui, l'essentiel des formes d'utilisation des LN dans l'éducation formelle du Sénégal est constitué de l'enseignement bilingue ou bilinguisme LN/français, à l'école élémentaire (modèle bilingue soustractif, avec sortie précoce consistant à retirer la LN dès la quatrième année élémentaire).

L'analyse de contenu (des discours de nos interviewés, documents et textes officiels que nous avons pu cueillir, au cours de notre recherche) nous permet de résumer les différents processus qui ont jalonné l'introduction des LN dans l'enseignement, et de situer le bilinguisme du Sénégal en trois principales phases :

- ✓ **Première phase** : l'utilisation officielle des LN a été expérimentée pour la première fois de 1977 à 1984 avec les classes télévisuelles (CT) et les classes non télévisuelles (CNT). « Malgré l'arrêt de cette expérience, la question de l'utilisation des langues nationales à l'école est restée récurrente au Sénégal. » (MEN, 2015b, p. 10). C'est ce qui a, sans doute, poussé à l'Etat du Sénégal à s'engager dans la seconde phase ; à la suite d'une analyse de situation et travail préparatoire mené par la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN) d'alors, devenue l'actuelle Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (DALN).

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

✓ **Deuxième phase :** celle-ci est marquée par l'expérience de 2002-2008 (dénommée Mise à l'Essai) et démarrée en octobre 2002 avec 155 classes sur l'étendue du territoire avec 6 langues choisies (WPSJM et S)[3]. (MEN, 2015a)

> « En ce qui concerne les supports pédagogiques, il y a eu un guide pédagogique, pour les manuels conçus il y avait 18 titres soit un livre de lecture, un livre de calcul, un livre d'exercices sensoriels et graphiques dans chacune des langues concernées au démarrage et de suivi à mi-parcours. Ainsi la synthèse des premiers rapports sur le fonctionnement des classes expérimentales avait montré que la période d'octobre à janvier avait servi de mise en place des cellules pédagogiques, l'implication du corps de contrôle, la mise en œuvre effective de séance de concertation autour des questions liées à l'exécution du programme.
>
> Tous d'après les rapports sur les effectifs au CI l'expérience avait enrôlé 3911 élèves dont 1981 garçons et 1917 filles.
>
> ✓ En ce qui concerne les maîtres il y avait 155 enseignants dont :
> ✓ 39 instituteurs soit 25,16%
> ✓ 25 instituteurs adjoints soit 16,12%
> ✓ 59 maîtres contractuels soit 28,06%
> ✓ Et 32 volontaires soit 20,64%
>
> En plus des supports didactiques cités plus haut, la direction avait également conçu, en atelier avec des experts un document de terminologie intitulée : « la terminologie bilingue » avec aujourd'hui 5000 mots dans l'ensemble des langues introduites. » (MEN, 2015a : 3)

Mais alors comment se faisait l'enseignement bilingue avec ces six LN ? Selon nos autorités, au CI[4] (première année du cycle élémentaire), la L1 (langue nationale) est utilisée comme seul médium et objet d'apprentissage d'octobre à janvier ; et le schéma d'introduction progressive du français s'établit ainsi qu'il suit :

1er : utilisation à l'oral en début février
2ème : utilisation à l'écrit à partir du CP[5]
3ème : utilisation en mathématique à partir du CP
4ème : redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux langues (langue nationale/français) d'enseignement-apprentissage selon des critères (taux horaires, disciplines/activités prises en charge) qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues. (MEN, 2015)

À côté de cette expérimentation, il y a eu à la même période l'implantation des Ecoles Communautaires Elémentaires (ECE). Créées en 2002 par la Fondation « Education et Santé », elles furent implantées dans les localités des régions de Thiès et Kédougou. Au nombre de quatre au total, il s'agit des écoles de Mbissao à Thiès, Nénéfécha, Mitchou et Kékéressi à Kédougou. (MEN, 2015)

> « Le schéma d'introduction des langues nationales dans ces écoles est identique à celui de la Mise à l'essai (MAE). Les élèves d'âge scolaire bénéficient, en supplément, d'une formation aux métiers du milieu tels que le jardinage, l'horticulture, etc. L'objectif recherché est de rendre l'élève apte à la transformation du milieu et de la communauté. La

[3] *WPSJM et S*: wolof, pulaar, seereer, joola, mandinka et sooninke.
[4] CI : Cours initial.
[5] CP : Cours préparatoires.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

nouvelle dénomination d'Ecole Communautaire Elémentaire Rurale (ECER) vient délimiter leur lieu d'implantation dans les zones rurales. » (MEN, 2015b : 12-13)

Après cette phase, c'est celle que nous vivons aujourd'hui et pouvons dénommer les initiatives de la société civile (avec ADLAS[6]) et des Organisations Non Gouvernementales (ONG) : ECE, ARED, EMiLe[7] (avec World Vision, ONECS et SIL).

✓ **Troisième phase** : A part l'initiative ELAN-Afrique[8] (émanent de huis pays africains francophones et quatre institutions : AFD, AUF, MAEDI, OIF[9]), cette phase est fortement dominée par l'intervention des ONG et de la société civile.

- **Pour l'ONG ARED[10]** : Depuis 2009, avec l'appui de la Fondation William and Flora Hewlett et depuis 2014 avec Dubaï Cares, elle a un programme bilingue pulaar/wolof-français dans les quatre premières années d'apprentissage de l'enseignement élémentaire formel (CI, CP, CE1 et CE2[11]). (ARED, 2014). Cette expérimentation couvre en 2014-2015, 208 classes réparties dans 04 Inspections d'Académie du pays et touchant plus de 10 000 élèves. (ARED, 2014, MEN, 2015). L'approche ARED en matière d'enseignement bilingue (bilinguisme à temps réel), avec un ancrage communautaire, s'inscrit dans le cadre du Curriculum de l'Education de Base et se caractérise par l'introduction de la lecture en français (L2) dès la première année. « Elle dispose d'un plan d'exécution de la mise à l'échelle géographique et linguistique de son programme avec l'ouverture de 15.000 classes, sur une durée de 6 ans. » (MEN, 2015b : 13)
- **En ce qui concerne l'Association pour le Développement de la Langue Saafi [12](ADLAS),** elle couvre 64 villages dans la zone géolinguistique saafi de Diamniadio, Mbour, Thiès et Sébikotane. En partenariat avec l'État du Sénégal par le biais du MEN, ADLAS a intervenu dans le bilinguisme (saafi-saafi/français) dans les IEF (Inspection de l'Education et de la Formation) de Diamniadio, Mbour 1 et Thiès-département, pour 10 classes en 2010-2014, en utilisant le schéma directeur de la MAE 2002-2008.
- **Le Projet d'Education Multilingue (EMiLe) :** en partenariat avec World Vision Sénégal, l'ONECS (Office National de L'enseignement Catholique du Sénégal) et la SIL (Société Internationale de Linguistique) [13] et avec l'appui de l'IEF de Fatick, EMiLe est un programme bilingue séreer-français. Après une phase préparatoire de 2009 à 2013, il

[6] ADLAS : Association pour le Développement de la Langue Saafi (langue minoritaire, l'une des dialectes de la langue sereer).
[7] EMiLe : Education multilingue (programme bilingue seereer-français).
[8] ELAN-Afrique : Ecole et Langues Nationales en Afrique.
[9] AFD : Agence Française de Développement ; AUF : Agence Universitaire Française ; MAEDI : Ministère Français des Affaires Etrangères et du développement International; OIF : Organisation Internationale de la Francophonie.
[10] ARED est une ONG d'éducation fondée en 1990 par Mme Sonja Fagerbert- Diallo, une américaine qui a soutenu sa thèse sur le Pular au Sénégal. Basée au Sénégal, elle œuvre pour la promotion d'une éducation de qualité dans les langues africaines, pour les communautés de base, par la formation, l'édition, les innovations pédagogiques et la recherche-action.
[11] CE : Cours élémentaire.
[12] Saafi : c'est langue minoritaire, et l'une des dialectes de la langue sereer.
[13] SIL : International, la Société internationale de linguistique ou le Summer Institute of Linguistics (en français : « Institut linguistique d'été »), abrégé couramment en SIL, est une organisation non gouvernementale religieuse évangélique, dont le but principal est le prosélytisme à travers l'étude, le développement, la documentation des langues dites « minoritaires » et la traduction de la Bible.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

passe à une phase d'introduction en septembre 2013, avec le lancement de 12 classes pilotes (8 classes de l'enseignement catholique et 4 classes du public laïc). (MEN, 2015b)

Dès la mise en œuvre de l'expérience en classe de CI, le médium L1 (sereer) occupe 90% de l'enseignement contre 10% pour la L2 (français) :

- Au CP, la L1 (70%) ; la L2 (30%)
- Au CE1 et CE2 (50% L1 ; 50% L2
- Au CM1 et CM2, la L2 domine avec 60% contre 40% pour la L1.

> « En communication orale, la L2 est enseignée uniquement à l'oral au CI et cet enseignement débutera à partir de la 6ème semaine de l'année scolaire. De la 6ème à la 15ème semaine, on est dans la phase de construction d'un vocabulaire réceptif en L2. Durant le dernier trimestre, on commence à enseigner les termes académiques (surtout des maths). Le développement du lexique spécialisé se poursuit dans toutes les matières à partir du CP.
>
> L'introduction de la lecture en L2 se fait en début de CP et le premier trimestre est consacré à l'acquisition globale des mots.
>
> A partir du second semestre, les compétences acquises en L1 sont progressivement transférées en L2. La communication écrite en L2 intervient en début CP. Le premier trimestre est consacré à la production d'écrits en L1 et les deux trimestres suivants servent au transfert progressif des compétences acquises en L1 vers L2. » (MEN, 2015b : 14-15)

- **Pour le Projet ELAN-Afrique :** la période 2007-2011 constitue la mise en œuvre du projet « enseignement du français en contexte multilingue » de l'OIF dans 3 zones linguistiques : arabophone, créolophone et africanophone, avec le développement de bigrammaires et de biphonies, dans huit pays africains (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal). (ELAN, 2015, 2017). Cette initiative, appuyée sur les résultats des études de LASCOLAF (Langues de Scolarisation en Afrique Francophone) (IOF, 2015) et placée sous l'égide de l'OIF, concerne aujourd'hui douze pays et se caractérise au Sénégal par l'utilisation des six premières langues nationales codifiées (wolof, pular, sérère, jola, mandingue, soninké). (MEN, 2015b).

Au Sénégal, sa phase 1 c'est de 2013-2015. Selon nos autorités, l'approche didactique de ce bi-plurilinguisme met l'accent sur les liens entre le français et la LN afin de mieux saisir le processus de transfert ; elle invite à préparer les fiches en tenant compte des articulations entre L1 et L2, évaluer à partir des difficultés constatées, et prévoir des activités qui éveillent l'élève à des rapprochements ou comparaisons simples et ponctuelles (aux plans phonique, grammatical et culturel). (MEN, 2015b).

Nota bene :

1- Toutes ces expérimentations sont basées sur un modèle de bilingue soustractif (avec sortie précoce, la LN, L1 de l'enfant est retirée dès la quatrième année pour céder la place au français, L2 ; et il faut ajouter que, dans la pratique, les LN n'ont servi que de médium d'enseignement et non d'objet d'apprentissage)

2- Sur les textes officiels, certains programmes n'apparaissent pas, c'est le cas avec le programme PAPA avec lequel, vers les années 2000 à Gandiaye (une commune dans la région de Kaolack), on apprenait avec la LN (sereer) au cours des trois premières années et à partir de la quatrième on introduisit le français. Peut-être cette situation pourrait s'expliquer par le fait que certains programmes de bilinguisme avaient plutôt un caractère d'alphabétisation.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

3.2. *Analyse critique des obstacles et les difficultés rencontrées au cours des expérimentations*

L'analyse croisée des contenus de nos différentes sources nous permet de situer les obstacles et les difficultés rencontrées lors des expérimentations à quatre niveaux (les trois premiers étant liés à la structuration ou organisation d'un système éducatif et le dernier lié au socioculturel et aux intérêts de l'ancienne puissance coloniale).

3.2.1. Au niveau politique et institutionnel

Il concerne nos décideurs politiques à savoir les différents gouvernements de l'Etat du Sénégal en général et en particulier les ministères chargés de l'éducation. Toutes les personnes que nous avons interrogées, au cours de nos entretiens, et les documents officiels et rapports consultés ont placé au premier banc des accusés le manque de volonté politique de nos dirigeants. Pourtant, il ne manque pour autant de documents de politique éducative. Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) tenus, dès l'avènement au pouvoir du Président DIOUF, de 1981-1984, avait déjà permis de mettre en place une Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF), et celle-ci avait recommandé l'introduction des langues nationales (LN) comme médium d'enseignement dans le cycle fondamental[14]. Et de par la suite, il y'a eu d'autres rencontres sur la question. Les colloques de Kolda (1993) et de Saint-Louis (1995) reprenant la réflexion ont abouti à la conclusion que « l'objectif de scolarisation universelle ne pourra être atteint que par l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base. Des actes du colloque de Saint-Louis est née l'expérimentation des Ecoles Communautaires de Base (ECB). » (MEN, 2015 : 10). Ensuite, avec le régime suivant (celui du Président WADE), on élabora « La lettre de politique sectorielle (2001) » qui, pour sa part, insiste tout particulièrement sur l'importance des langues nationales et sur la place qu'il faut leur faire dans le système éducatif. Celle de 2013 (avec l'actuel régime de SALL) retient parmi les mesures prioritaires de « modéliser, expérimenter et développer une stratégie soutenable d'utilisation des langues nationales durant les premières années du cycle fondamental ». (MEN, 2015).

Malgré toutes ces mesures politiques, les actes posés donnent raison à ceux qui avancent le manque de volonté politique car ils révèlent clairement que nos dirigeants n'ont pas considéré, comme une priorité, l'intégration des LN dans l'éducation ; autrement dit, ils ne sont pas allé dans le sens de respecter rigoureusement les prescriptions. Ces actes de manque de volonté politique suffisante se sont manifestés par les obstacles et entraves suivants : non mise en disponibilité de moyens financiers suffisants ; indisponibilité d'intrants ou matériels pédagogiques suffisants et à temps, non mise en place d'un bon dispositif de formation et de motivation des enseignants concernés, mais aussi d'un plan d'information et de sensibilisation de la population et en particulier des parents dont les enfants sont concernés par les expériences ; une non appropriation du guide ou référentiel de formation des formateurs des Ecoles de Formation des Instituteurs (EFI) qui a été élaboré mais non reproduit suffisamment ; non-respect d'un plan de suivi-évaluation, car, d'après le MEN (2015), « le schéma directeur prévoyait des évaluations et étapes qui n'ont pas été faites. Une évaluation terminale était prévue en 2008 et les seules évaluations faites sont celles de la

[14] Au Sénégal le cycle fondamental est de dix ans de scolarisation obligatoire et comprend le cycle élémentaire de six ans et celui moyen de quatre ans.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Banque Mondiale (2005-2007-2008) et une faite par l'INEADE[15] (1er et 2ème génération CP et CE2) » ; et donc l'absence d'un dispositif de pérennisation des expérimentations.

A ces obstacles, il faut ajouter, avec Dia et al (2008), l'instabilité et la pusillanimité institutionnelles. Par instabilité politique, il faut entendre les nombreux remaniements de gouvernements et donc de ministères chargés de l'éducation accompagnés d'un manque criard de continuité, la duplication de ces ministères, des changements de directions nationales chargées de la question (quelques exemples : du Ministère de l'Education nationale [MEN], on est passé au Ministère de l'Education chargé de l'Enseignement Préscolaire, de l'Elémentaire et du Moyen, qui disparaitra par la suite et on revient actuellement à la 1ère appellation ; de la direction de la promotion des langues nationales, on est passé à la direction de l'alphabétisation et des langues nationales, placée actuellement sous la tutelle d'une nouvelle création : le Secrétariat d'Etat à l'alphabétisation dont l'insignifiant budget tourne autour d'un demi-milliard, et dont lui-même on ne pas dire s'il dépend de la présidence ou du MEN). Chaque équipe qui arrive, c'est avec ses innovations, sans une sérieuse continuité des actions antérieures. C'est pourquoi Dia et al. (2008) écrivirent, pour l'expérience de 2000, « il s'agit d'une expérience jalonnée par des tâtonnements successifs qui ont conduit inéluctablement à une impasse. » D'après eux, le pilotage institutionnel est parsemé d'un manque d'intelligibilité dans la distribution des rôles et des prérogatives. Pour rappel, cette expérience a coïncidé avec l'éclatement des ministères chargés de l'éducation : celui chargé du cycle fondamental, séparé avec celui de secondaire et du supérieur. Et « en 6 ans nous nous sommes retrouvés avec 5 ministres et 4 directeurs » (MEN, 2015 : 4)

3.2.2. Au niveau administratif

Les obstacles, à ce niveau, sont naturellement liés à ceux du précédent ; il s'agit des répercutions de ceux-là. Les inspections d'académie (structures scolaires régionales) et les inspections de l'éducation et de la formation (IEF), jadis inspections départementales de l'éducation nationale, IDEN (administration scolaire départementale) mais aussi les directeurs d'école, n'ayant pas les moyens financiers et matériels pédagogiques nécessaires, ni les compétences didactiques suffisantes, n'ont pas mis un plan de formation et de contrôle des enseignants concernés communément appelés maîtres-expérimentateurs. De plus l'absence de directives claires venant de l'autorité de tutelle n'a fait qu'entrainer une gestion administrative cacophonique, inefficace et inefficiente.

Par ailleurs, il faut dire que l'instabilité institutionnelle n'épargne pas ce niveau du système éducatif : les administrateurs scolaires (inspecteurs et certains chefs d'établissements) étant nommés à leur poste par la hiérarchie, chaque nouveau ministre qui venait entrainerait l'affectation ou la nomination d'au moins la moitié des administrateurs scolaires. Et enfin, l'absence de continuité se manifestant également à ce niveau de la chaine, les objectifs ne seront jamais atteints à la hauteur des attentes.

3.2.3. Au niveau technique

Pour rester dans notre logique, il faut signaler d'emblée que la quasi-totalité des obstacles et difficultés, à ce niveau, sont étroitement liés à ceux des niveaux supérieurs précités. Il s'agit essentiellement d'une absence de motivation, une formation insuffisante et inappropriée des enseignants expérimentateurs « inexpérimentés à la matière », une stigmatisation par la population et leur propres collègues, si l'on se réfère aux résultats de

[15] INEADE : Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

l'étude effectuée par Dia et al. (2008), sur l'expérimentation de 2002-2008. Selon nos auteurs, la formation des enseignants a été inadaptée et insuffisante pour prendre en charge le bilinguisme en contexte scolaire. Cette formation qui n'a pratiquement concerné que la première génération de maîtres expérimentateurs a été insuffisante du fait de sa courte durée et de sa sporadicité. Alors que les générations subséquentes ont été formées dans le tas, de manière informelle au travers d'une stratégie d'appropriation et d'auto-prise en charge locale.

A cela s'ajoute l'inaccessibilité, sinon tardive, de supports pédagogues et matériels didactiques adéquats mais la mobilité des enseignants qui sont sensés demander à être mutés ou affectés ailleurs (dans une zone ou école qui n'est pas concernée par les expériences).

Enfin, il faut noter que, quelque part, l'initiative était une sorte de refuge pour certains enseignants qui cachaient mal leurs lacunes en expression française ; et donc qui ne passaient tout leur temps à abuser de l'utilisation de la LN, ce qui a été défavorable sur les résultats des élèves car, étant évalués uniquement en français. Dans le Kanel (région de Matam), cela a conduit à zéro admis dans une classe expérimentale, aux examens nationaux de 2008 (CFEE et entrée en 6ème secondaire).

3.2.4. Au niveau socioculturel et intérêts de l'ancienne puissance coloniale

N'étant pas suffisamment convaincus, certains parents d'élèves méfiants et réticents des initiatives, ont tout simplement retiré leurs enfants des classes expérimentales ou même de l'école carrément. (Dia *et al.*, 2008). Ces agissements étant, par ailleurs, légitimes trouvent leur explication, en partie, à deux niveaux. D'abord, il y a l'amalgame entre alphabétisation (dans l'éducation non formelle pour ce qui ont raté le système formel et qu'on récupère dans les écoles communautés de base, sous la tutelle de la direction de l'alphabétisation) et enseignement bilingue.

Ensuite, les effets de la politique d'acculturation forcée, assimilation étouffante du colonisateur qui, a fini de faire mépriser les populations noires leurs propres langues, et prenant le français comme supérieure et parfaite pour réussir, acquérir systématiquement et exclusivement un emploi ou avoir une promotion sociale. C'est pourquoi les populations africaines, ont fini de croire que cette bénédiction divine, la diversité linguistique, née de l'éclatement de la « Tour Babel », est tout simplement une malédiction du ciel, contre l'Afrique seule. Cette politique, visant à préserver les intérêts culturels, économiques et commerciaux, « liés à la production de manuels et de guides » (Nikiéma, 2011) de la France, a réussi à inculquer dans les têtes, depuis la colonisation, une mentalité défavorable à l'intégration de nos langues endogènes dans l'éducation. Après les indépendances, pour continuer à s'affirmer en Europe et dans le monde, une fille est née le 20 mars 1970, à Niamey (Niger). Celle-ci baptisée, OIF (organisation internationale de la francophonie) continue, aujourd'hui, le même travail. « L'attitude de certains chantres de la francophonie, qui voient en l'attention accordée aux langues nationales et toute remise en cause du monopole de la langue officielle sur le système éducatif comme une menace grave à l'encontre du français. » (Nikièma, 2011 : 18) N'est-ce pas ce que révèlent les mots suivants : « L'on note également des problèmes de coordination du dispositif de pilotage ainsi qu'une grande dépendance au financement de l'OIF. L'Etat tarde à mettre en place les moyens nécessaires au succès de l'initiative, ce qui a entraîné du retard dans la mise en place des manuels et autres supports didactiques, voire leur absence. » (MEN, 2015 : 12)

Maintenant, notre « toute puissance » à travers sa « fille », veut nous faire croire que nos langues sont partenaires de la sienne. Selon notre tutelle, « …l'organisation Internationale de la Francophonie (OIF) considère les langues africaines comme des langues partenaires. »

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Voilà justement, ce qui a motivé apparemment l'initiative ELAN-Afrique dont nous vous parlions « hier ». Mais alors est-ce que tout ceci signifie que nous condamnons, pour autant la France, notre partenaire « number one », par le passé peut-être, mais aujourd'hui la responsabilité est à chercher chez nos parents africains en général, et nos autorités en particulier. Car ce n'est pas une faute ni un péché si, par exemple l'Agence Française de Développement, soit présente dans nos pays pour préserver les intérêts de la métropole, ou l'OIF pour promouvoir la langue et la culture françaises. Sous ce rapport, les promoteurs de l'initiative ELAN ont raison de parler de partenariat gagnant-gagnant. A nous de ne pas accepter, froidement gratuite, que nos langues soient uniquement de simples médiums, ou sortes de « béquilles » au secours de la langue française, au nom du soit disant « niveau faible », de nos élèves et même de certains enseignants, en français.

3.3. *L'incidence des expériences de l'enseignement bilingue du Sénégal sur les performances scolaires*

Malgré toutes les entraves et difficultés rencontrées et qui se rencontrent au cours de ces différentes expériences de bilinguisme au Sénégal, les résultats, satisfaisant dans l'ensemble, n'ont fait que confirmer les bienfondés de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation, et que les recherches ont fini de mettre en exergue. « La 1ère génération d'élèves a passé les examens du CFEE (Certificat de Fin d'Études Elémentaires) et de l'entrée en 6ème en 2008 dans les mêmes conditions que les classes traditionnelles monolingues et ont enregistré des résultats satisfaisants. » (MEN, 2015b : 11). Ces résultats satisfaisant le sont dès les premières expérimentations, même pendant la période coloniale. Selon Dia et al. (2008), en 1817, l'enseignant français qui tenta l'expérience en utilisant le wolof en vue de faciliter l'enseignement du français, affirmait ceci, parlant de sa propre expérience,

> « les progrès des enfants furent rapides ; en deux ans, plus de quatre-vingt (80) jeunes noirs et mulâtres profitèrent si bien des leçons de l'école qu'ils furent capables d'écrire le wolof en caractère français ; il fut constaté que les jeunes Africains avaient parfaitement vaincu les difficultés des leçons élémentaires, qu'ils écrivaient et calculaient correctement et qu'ils exprimaient leurs idées aussi bien que les enfants européens de Saint-Louis soumis aux mêmes leçons. » (Fall *et al.*, 1992, cité par Dia *et al.*, 2008 : 6)

Selon ARED (2014), leur modèle d'enseignement qui utilise la langue première de l'enfant à côté du français a amélioré nettement les compétences en lecture, en maths, et en éducation aux sciences et à la vie sociale (ESVS) des élèves dans les quatre premières années de l'Enseignement élémentaire du Sénégal.

> « Les IEF de Mbour 1, de Rufisque-département et de Thiès-département, en rapport avec ADLAS, ont procédé à l'évaluation des apprentissages dans les 10 classes bilingues après trois années d'expérimentation. C'était à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire 2013/2014. Des épreuves en lecture, selon le protocole EGRA[16], et en mathématiques, administrées individuellement ont permis d'évaluer les compétences des élèves dans ces domaines.

[16] EGRA : *Early Grade Reading Assessment, est un programme américain pour l'*évaluation des compétences fondamentales en lecture.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Il est important de signaler que les élèves ont été évalués uniquement en L2 (français) ce qui permet de voir l'apport de la L1 dans la maitrise des compétences en contexte de bilinguisme.

Les évaluations standardisées faites par les IEF ont montré que les élèves des classes bilingues ont les meilleurs résultats. » (MEN, 2015b : 13-14)

Notre auteur poursuit pour terminer, « ce qu'on peut retenir de l'expérience d'EMiLe c'est l'amélioration de la qualité des enseignements. Les maîtres, de même que les parents, ont unanimement reconnu que les élèves qui ont fait les classes bilingues sont nettement meilleurs que les élèves des classes traditionnelles. La maîtrise de la L1 favorise incontestablement la rapidité de la compréhension de la L2. » (MEN, 2015b : 15)

3.4. *En perspectives du bilinguisme au Sénégal*

À partir d'une évaluation globale des différentes expérimentations menées et en cours, mais aussi des leçons apprises ici et d'ailleurs, l'Etat du Sénégal s'est engagé à élaborer, depuis ces deux dernières années, un modèle d'enseignement bilingue harmonisant tous les modèles précédents. Celui-ci, dénommé « modèle harmonisé d'enseignement bilingue au Sénégal » est basé sur le bilingue additif et cette fois ci les langues nationales ne se limiterons pas à leur première fonction mais seront aussi objet d'apprentissage. Selon nos autorités ce « bilinguisme est de type additif en ce qu'il permet un ancrage plus solide de la L1, rendant ainsi possible un meilleur gain au plan des apprentissages et des performances des élèves. Il s'appuie sur le principe de l'utilisation des langues nationales comme médium et objet d'apprentissage durant tout le cycle élémentaire, en même temps que le français. (MEN, 2015 : 18)

Donc, de ces lignes, il ressort clairement que le présent modèle sera généralisé dans le cycle élémentaire, et par ailleurs, débutant par les six premières LN du Sénégal (Wolof, Pular, Sérer, Jola, Mandingue et Soninké), il sera étalé, d'après nos interlocuteurs, aux autres langues sur la base d'un certain nombre de critères d'éligibilité. Ces critères seraient, entre autres, que ces langues soient objet d'une codification préalable; d'une « recherche relativement suffisante au plan de la description linguistique (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, terminologie, dialectologie, etc.) » ; disponibilité d'une bonne production à caractère didactique, littéraire et scientifique ; et d'ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire scolaire, lexique spécialisé, etc.). Le MEN ajoute : « Au-delà de tous ces critères objectifs, avant qu'une langue ne soit retenue comme langue d'enseignement, il faut au préalable qu'elle ait fait l'objet du choix de la communauté. » (2015 : 20)

Pour le plan de généralisation et l'articulation entre les disciplines, consultons ensemble les tableaux qui suivent :

Année scolire / Niveau	17/18	18/19	AN 3	AN 4	AN 5	AN 6	AN 7	AN 8	AN 9	AN 10	AN 11	AN 12
CI	1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000	4000	8000	8000	Début de généralisation	Suite de la généralisation
CP		1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000	4000	4000	8000	Suite de la généralisation
CE1			1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000	4000	4000	8000
CE2				1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000	4000	4000
CM1					1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000	4000
CM2						1000	1000	1000	2000	2000	2000	4000
TOTAL	1000	2000	3000	5000	7000	9000	12000	15000	22000	24000		

Tableau 1/3 : tableau de la généralisation (source : MEN, 2015 : 20)

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Etape	Niveau	Langue nationale		Français		Arabe
		Objet	Médium	Objet	Médium	Objet
I	CI	x	x	x (1) (2)	-	-
	CP	x	x	x	x (3)	-
II	CE1	x	x (4) (5)	x (4)	x(4)	X
	CE2	x	x (5)	X	x	X
III	CM1	x	x	X	x	X
	CM2	x	x	X	x	X

Tableau 2/3 : Tableaux du schéma d'utilisation des langues (source : MEN, 2015 : 19)

N.B :

(1) introduction à l'oral dès le début du deuxième (2e) trimestre.

(2) introduction de l'écrit dès le début du deuxième (2e) semestre.

(3) introduction des mathématiques dans une perspective bilingue.

(4) redistribution progressive des disciplines/activités entre les deux médiums d'enseignement-apprentissage selon des critères (taux horaires, disciplines/activités prises en charge) qui assurent un équilibre fonctionnel et positif entre les deux langues.

(5) maintien de la L1 comme médium pour seulement certaines disciplines (récitation, éducation musicale, vivre ensemble, vivre dans son milieu) propres à véhiculer le patrimoine culturel.

Cours / Domaines	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
LC	LN/FR	LN/FR	LN/FR	LN/FR	LN/FR	LN/FR
MATH	LN	LN/FR	LN/FR	LN/FR	FR	FR
ESVS	LN	LN	LN/FR	LN/FR	LN/FR	LN/FR
EPSA	LN	LN	LN/FR	LN/FR	LN/FR	LN/FR

Tableau 3/3 : tableau 2 (selon les domaines) (Source : MEN, 2015 : 19)

De la lecture des données du tableau 1/3, il ressort que la mise œuvre du nouveau modèle sur lequel, tous les autres doivent être et sont d'accord de rimer, était prévue pour l'année scolaire 2017-2018 avec toutes les six premières LN, pour 1000 enfants au CI (1ère année des cours élémentaires). Mais d'après, nos sources, le gouvernement n'étant pas encore dans les dispositions (ce qui est noble, à notre avis car il ne faut pas faire dans la précipitation si on n'est pas suffisamment prêt, et ne pas atteindre les objectifs escomptés), il y aura un autre programme, à côté des autres en cours, pour cette rentrée scolaire. Il s'agit du programme lecture pour tous de l'USAID (en partenariat avec l'Etat du Sénégal) qui doit entrer en vigueur en octobre 2017 et ne concerne que, sur les six LN, trois (sereer, pular et wolof) pour les deux premiers niveaux de l'élémentaire (CI à l'an 1 et CP, l'an suivant), dans trois régions du centre : Fatick, Kaolack, Kaffrine (pour la phase 1), plus les régions de Louga, Diourbel et Matam (aux deux années suivantes). Ce programme qui doit être exécuté par l'USAID, pendant cinq ans, serait systématisé et l'Etat prendrait le relai pour la pérennisation et généralisation à partir de la région de Saint-Louis, à la fin des cinq ans. A l'origine, il doit s'occuper que de la lecture, mais d'après nos sources, l'Etat leur aurait proposé de l'étendre aux autres compétences de base à savoir écriture et calcul. (Source confidentielle).

4. Quelles autres innovations pour une prise en charge des langues nationales dand l'education

C'est le lieu, pour nous, d'inviter tous les acteurs à réfléchir sur les innovations qui suivent. L'analyse SWOT appliquée aux différents résultats de cette recherche, nous amene, sans prétention de réinventer la roue, à repenser d'une part, les stratégies

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

(existantes) d'intégration des LN africaines dans l'éducation formelle et d'autre part à contribuer à la recherche d'autres innovations possibles, avec le temps. Car demain se prépare aujourd'hui.

4.1. Nos différentes stratégies

Nous voudrions bien être plus succincts, à ce niveau, mais nous sommes tentés de développer encore un peu, car l'enjeu est énorme. Pour une meilleure prise en charge de la question, il faut :

✓ Tout d'abord, inviter nos gouvernants à faire continuer le travail remarquable qui est en train d'être mené par les différents acteurs que nous saluons, qu'il nous soit permis ici, encourageons et félicitons beaucoup. Le terrain nous a permis de conforter, une fois encore, l'idée selon laquelle que notre pays ne manque pas de ressources humaines compétentes et qui le seraient beaucoup plus si l'on considérait, très tôt, le potentiel avéré de nos langues dans l'éducation.

✓ Le document dit « modèle harmonisé de l'enseignement bilingue au Sénégal » devrait être, si ce n'était pas envisagé par nos autorités, ce que nous ne croyons pas vraiment eu égard aux données du tableau 1/3 où l'an 1 correspondait à l'année scolaire 17/18, transformé en acte juridique, à une nouvelle loi d'orientation de l'éducation nationale, par exemple, puis soumis au peuple, par voie référendaire, ou à l'assemblée nationale pour être débattu , amandé et voté ; au lieu de se limiter à l'adresse à la nation du Président de la république, pour le lancement (comme consigné dans les stratégies dudit document). Peut-être peu pertinent, mais cela pourrait permettre de lui donner non seulement une bonne assise juridique, plus de crédit, une légalité et une légitimité, mais aussi permettrait d'éviter les mouvements d'humeur de certains groupes ethniques dont la langue n'est pas prise en compte aux premières heures, car ne remplissant pas les critères d'éligibilité qui y sont proposés et que nous avons cités plus haut ; d'autant plus qu'il est dit, dans ce document, que toute LN sera choisie par la communauté. La question des langues est aussi une d'unité nationale ; et par ailleurs les chefs coutumiers et religieux ont leur rôle à y jouer, pas seulement les communicateurs traditionnels (comme consigné également dans les stratégies de communication dudit document).

✓ De plus, une telle politique éducative, d'une grande envergure, envisageant l'utilisation des LN comme langues d'enseignement et objet d'apprentissage, nécessite forcément une réorientation de toute l'école, nécessitant à son tour, l'adhésion et une sérieuse collaboration de toutes et de tous. Et si de prochaines assises nationales sur l'éducation devraient se tenir, elles devraient porter exclusivement sur cette problématique. Elles ne seraient pas de trop, car comme d'aucuns disent que l'éducation a un coût mais pas de prix ; l'avenir de nos nations en dépend. Malgré les états généraux de 1981-1984 et les assises nationales de 2013, durant lesquels on proclame la refonte de l'école, une nouvelle école, l'école de la nation, celle-ci, héritée de la colonisation, est restée la même, dans sa fonction et ses fonctionnements. Malgré les réformes, touchant généralement les programmes disciplinaires et curricula d'une part, et d'autre part, le mode de recrutement des enseignants (volontaires, vacataires, contractuels, élèves-maitres, élèves professeurs, rupture de recrutement…) dans le souci de bien maitriser la masse salariale, cette école sénégalaise, on allait dire, cette "école française au Sénégal", n'a pas beaucoup changé. C'est pourquoi le développement de notre pays ne l'est pas aussi. Car la langue c'est la

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

culture, et la culture c'est la civilisation, la civilisation la richesse économique, et celle-ci c'est le développement. Il y'a de quoi murir la réflexion, à ce niveau.

✓ Au plan continental, renforcer les activités des académies de langues nationales africaines qui, doivent être créées dans tous les pays du continent noir ; divulguer et traduire les résultats des différentes recherches sur l'utilisation des LN africaines dans l'éducation en vue de convaincre les populations sur ses bienfondés ; Mais surtout mettre en pratique les cinquième, sixième et septième aspirations de l'Union Africaine (surtout l'aspiration 5), selon laquelle « les langues africaines seront la base de l'administration et de l'intégration. » (Commission de l'Union Africaine [UA], 2015, p. 8). Comme l'indique l'aspiration 5 : « les idéaux panafricains seront intégrés dans tous les programmes scolaires et les biens culturels panafricains (patrimoine, folklore, langues, cinéma, musique, théâtre, littérature, festivals, religion et spiritualité) seront promus. » (UA, 2015 : 8). Le succès de tout ceci ne serait possible que si l'utilisation des LN africaines dans l'éducation est devenue une réalité.

✓ Miser pleinement sur un financement sur fonds propres pour toute question qui intéresse l'intégration des LN dans le système. Pour cela il faut octroyer au secteur de l'éducation une part importante des retombées des ressources naturelles (gaz, pétrole, charbon, fer, or, zircon…). Traquer certaines niches financières et éviter certaines exonérations d'impôts accordées aux entreprises dont c'est nous même qui payons (c'est le cas avec les crédits téléphoniques, ou tout simplement de la facture numérique).

✓ Renforcer les activités des instituts comme le CLAD, IFAN (Institut Francophone d'Afrique Noir) ; Créer des départements universitaires de langues nationales, des laboratoires de recherche en LN africaines afin de mieux outiller suffisamment nos langues endogènes sur tous les aspects et domaines (linguistiques, didactiques pédagogiques, etc.) ; créer des modules de formation initiale et continue, en enseignement des LN, dans toutes les institutions de formation des enseignants.

✓ Revisiter, actualiser et vulgariser les travaux sur les LN tels que ceux des chercheurs-universitaires et des professeurs Cheikh Anta, Souleymane Bachir Diagne pour ne citer que ceux-ci ; encourager les jeunes chercheurs à orienter plus leurs thèmes de mémoires de master et de thèse de doctorat vers toutes ces langues ; et surtout en didactique de l'enseignement de celles-ci comme langue première.

✓ De multiples publications en LN africaines, encourager et intensifier les éditions de divers ouvrages (dictionnaires, manuels…) en LN.

✓ Une bonne mise en atout des TIC (réseaux sociaux, tablettes, logiciels, médias, internet…) pour un développement et une expansion voir une imposition rapide de nos LN à travers le monde. A ce niveau, signalons que la base de données Google est déjà disponible en wolof. Toutefois, il faudra travailler à la conception de contenus et ressources numériques, en développant l'enseignement des sciences et de la technologie.

✓ Développer des campagnes inclusives de sensibilisation et de conscientisation sur l'importance de nos LN, à l'endroit des peuples noirs.

✓ Aller dans le sens de faire acquérir de l'emploi descend après des études en LN, d'ériger certaines LN (qui sont déjà internationales et en voie de s'imposer sur le marché mondial) au rang de langue officielle (même si elles cohabitent, pour le début, avec celles héritées de la colonisation).

✓ Développer, au nom de la mondialisation, un partenariat mondial avec d'autres puissances comme celles anglaises qui, n'ont pas la même approche en matière de politique étrangère. Comme en témoignent les avancées plus importantes, en matière

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

d'enseignement en LN africaines, dans les anciennes colonies anglaises (Ethiopie, Nigéria, Ghana…) ; elles ont déjà réussi une bonne partie car, contrairement aux autres, l'anglais colonisait et permettait qu'on reste le même. Pour le bénéfice d'un tel partenariat, prenons l'exemple entre le WARC (West African Research Center) de Dakar et les USA, par le biais duquel le wolof est enseigné aujourd'hui en Amérique, et qu'au moment où nous rédigeons ces lignes, un appel à candidature à l'endroit des jeunes enseignants sénégalais titulaire d'un master en anglais, est en ligne. Voilà l'un des éléments qui peuvent transporter nos langues au-delà de nos frontières.

✓ Enfin, réfléchir dès maintenant à comment intégrer nos langues dans l'enseignement secondaire.

4.2. *Langues nationales africaines dans l'enseignement secondaire: comment s'y prendre ?*

L'intégration des langues nationales africaines dans l'éducation doit concerner tout le système éducatif et universitaire. C'est bien de commencer par la base (école primaire), mais on ne doit pas exclure l'idée d'entamer, dès maintenant, la réflexion pour servir aussi le niveau secondaire. Car six ans après, au Sénégal peut- être plus ou moins ailleurs, en Afrique, les élèves de la 1ère année élémentaire arriveront au secondaire. Et, il ne serait pas intéressant que l'histoire enthousiaste, surement, avec la langue première s'arrête là. Sinon que parmi ceux qui auront la chance d'accéder à l'université, certains retrouveront cette langue en faculté ou à l'URF (Unité de Recherche et de Formation) de lettres, après une rupture d'au moins de sept ans (correspondant à la durée de l'enseignement secondaire), au Sénégal. Jusque-là, l'enseignement secondaire constitue le « parent pauvre » de toutes les réformes éducatives prenant en compte les LN africaines, du moins dans notre pays.

Au lieu de chercher à supprimer l'enseignement de certaines langues internationales comme l'italien ; l'allemand ; l'Etat gagnerait à faire des choix plus objectifs sur un certain nombre de ces langues et à équilibrer l'enseignement de celles-ci qui reste toujours nécessaire au nom de l'ouverture et de la mondialisation. Une fois qu'il aurait suffisamment accordé une bonne place à certaines des LN africaines, déjà internationales aussi, car traversant bien des frontières tant soit peu. Si les LN sont utilisées comme médium à l'école élémentaire, proposées en optionnel, pour maximum 24h de crédit horaire annuel, à l'UCAD (toutes sections confondues), aucune initiative pour les collèges et lycées. Pourtant, nous croyons que ce niveau, qui constitue une charnière importante entre les niveaux élémentaire et supérieur, pourrait jouer un rôle décisif dans le développement et la diffusion de nos langues et par là de nos cultures. Il correspond d'ailleurs au moment d'adolescence ou puberté pour ne pas dire de crise d'identité juvénile. Faute de bon repère, en général, nous jeunes collégiens et lycéens se mettent souvent à imiter l'occident dont la langue et donc la culture est bien prise en compte dans nos programmes scolaires. Pour parler comme l'un de nos enquêtés, « l'école est le lieu par essence et par excellence pour la construction intellectuelle » et culturelle, liée forcément à la culture et aux langues qui y sont véhiculées. N'est-ce pas ce que le père Benfa reprochait à sa fille Kany *dans Sous l'orage* de Seydou Badian Kouyaté (1957).

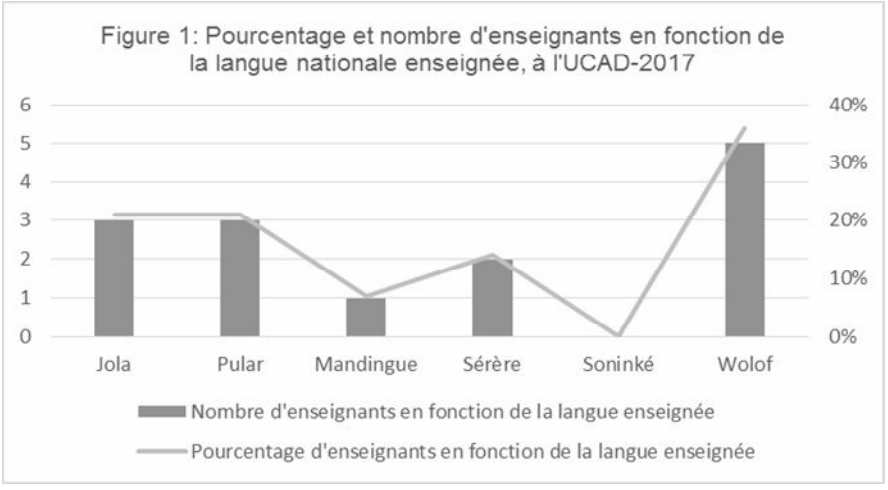
Mais alors, en attendant, comment servir nos collèges et lycées ? quelles LN au secondaire et quel statut scolaire les y accorder ?

Comme nous l'avons dit ailleurs, malgré la multitude et diversité linguistique, en Afrique, certaines LN comme le souahili, le wolof, le pular… émergent du lot et sont déjà internationales. Pourquoi ne pas commencer par de telles langues ; cette entreprise ne fera

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

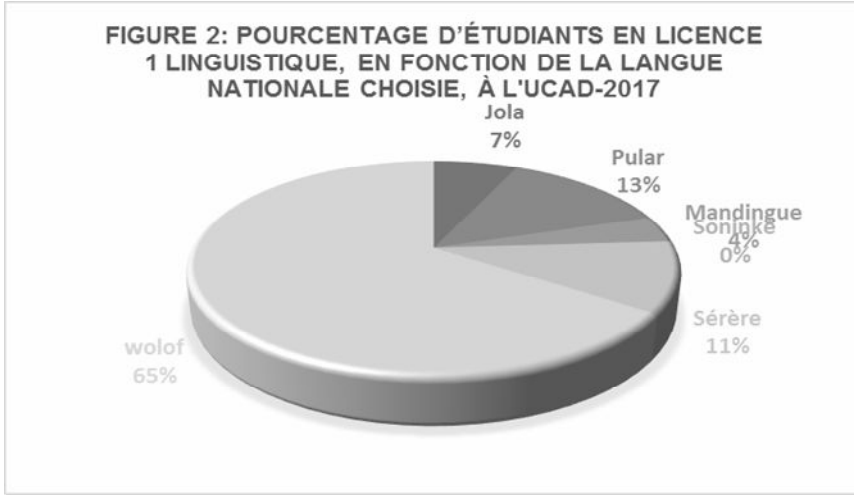
que les faire outiller, les fixer, stabiliser et diffuser de plus, les développer, en les épandant davantage. Etudions de plus près le cas du wolof, au Sénégal.

« Symbole d'une nouvelle sénégalité en construction », le wolof fait l'unanimité de la plupart des sénégalais, c'est un nouveau Sénégal qui se construit timidement avec cette langue véhiculaire. Elle a fini de s'imposer d'elle-même qu'on le dise ou pas. C'est ce que l'un des enseignants-chercheurs en LN à l'UCAD, que nous avons interviewé, voulait faire comprendre, en disant : « vouloir arrêter l'expansion du wolof, c'est vouloir attraper et arrêter la mer avec ses mains. » La quasi-totalité des données collectées, sur ce point, semblent corroborer ces propos. Car selon ces données, 95% des étudiants en licence 2 (toutes sections confondues) de la faculté de lettres de l'UCAD l'ont choisi, en optionnel. Il faut signaler, ici, que toutes les sections de licence 2 (sauf ceux de géographie) de cette faculté ont l'une des six premières LN (sauf le Soninké, faute d'enseignant qui s'y spécialise), comme élément constitutif (EC) d'une unité d'enseignement (UE) dénommée UE-langues. Toutefois, au département de linguistique, ces cinq LN (jola, pular, mandingue, sérère, wolof) sont enseignées en licence 1 & 2, comme UE ; et en licence 3, les étudiants choisissent une LN associée au chinois pour former leur UE-langues. Nous avons opté de traiter quelques chiffres qui nous renseignent sur les pourcentages et nombres d'enseignants de LN (pour tous les étudiants de la faculté de lettres), d'étudiants uniquement en Licences 1&2 du département de linguistique, en fonction de la LN choisie.

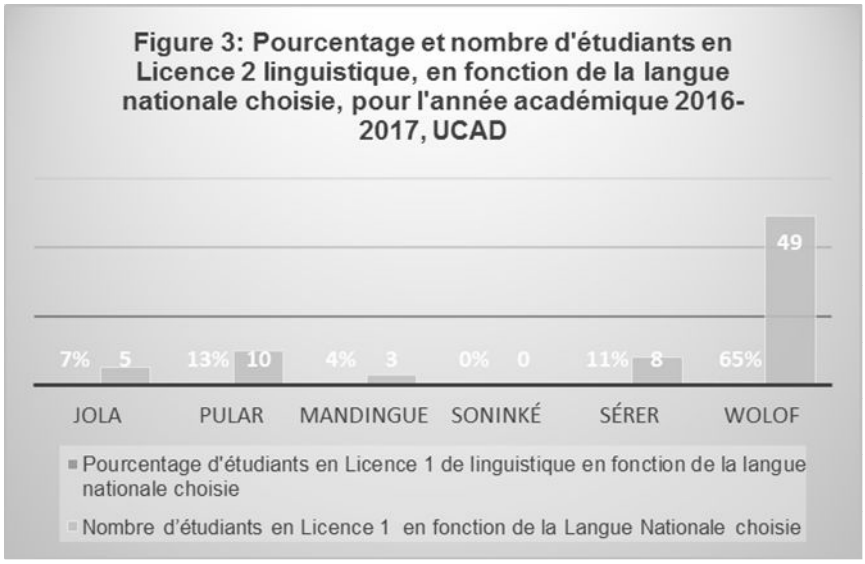


Au total quatorze enseignants en LN pour tous les étudiants des sections précitées. Cinq parmi eux, soit 36% enseignent le wolof, trois enseignants ou 21% le pular et le jola, contre deux soit 14% le sérère, un ou 7% le Mandingue, et zéro le soninké (l'appel à candidature pour l'enseignement de cette langue est sans suite). Les deux graphiques qui suivent présentent la répartition, en fonction des LN choisies, des étudiants de licence 1&2 du département de linguistique, en 2017.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)



Sur 75 étudiants, en licence 1 de linguistique, les 49 soit 65% suivent le cours de wolof, 10 soit 13% celui de pular, 8 étudiants soit 11% font sérère, contre 5 soit 7% en jola, et 3 étudiants soit 4% ont choisi le Mandingue, et enfin le Soninké est non enseigné.



Pour ce graphique, les chiffres parlent d'eux-mêmes. Ce qu'il faut préciser c'est que 3 enseignants de wolof sur 5, et 4 étudiants du cours de wolof sur 5 ne sont pas de parents wolofs (comme ethnie) ; soit ils sont sérères, jolas ou autres. Au Sénégal, le wolof n'est pas perçu comme une langue ethnique ; beaucoup nient même l'existence de l'ethnie wolof, mais pas de l'ethnie lébou (d'habitude pêcheurs) qui a le wolof comme langue ethnique.

Une enquête menée par le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD), au courant de l'année scolaire 1963-1964, dans le but de déterminer la langue parlée en famille par les élèves sénégalais en début de scolarisation (leur connaissance du wolof soit comme langue familiale, soit comme 2nde langue), montre les résultats suivants :

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

- *Ville de Rufisque : 99,66%*
- *Ville de Thiès : 96,95%*
- *Département Tivaoune : 98,91%*
- *Région administrative de Diourbel : 98,91%*
- *Ville de Saint-Louis : 99,91%*
- *Ville de Dagana : 99,59%* (Source : CLAD, 1964 : 5)

D'après le CLAD, « un questionnaire a été envoyé en 1963/1964 à tous les établissements scolaires publics du Sénégal »; et cette étude a révélé que « la grande majorité des enfants parlent wolof en famille, dans les régions où l'ethnie wolof prédomine et plus en brousse qu'en ville où l'on trouve d'avantage : de peul, bambara, sereer, à Thiès par exemple de peul, maure, bambara à Saint-Louis. » (CLAD, 1964 : 5)

L'analyse des données présentées par ces différents graphiques et cette enquête menée par le CLAD, nous suggère que choisir le wolof et trois à quatre autres LN, pourrait faire l'affaire. Aujourd'hui, le **wolof** qui est notre langue véhiculaire, est non seulement parlé partout au Sénégal, même dans les zones rurales et/ou zones sud et nord hostiles, par le passé, à cette langue, mais de plus en plus dans les pays frontaliers (Guinée Bissau, Gambie, Guinée Conakry, Mali, Mauritanie) et enseigné aux Etats Unies ; le pular, une langue internationale (qui traverse toute l'Afrique et le reste du monde, du fait de l'émigration et du commerce, lié au caractère historique et naturellement nomade de nos parents peuls) ; le sérère , langue de plaisanterie à cousinage, est le ciment du Sénégal (nécessaire au maintien de la cohésion et de la paix sociales) ; le mandingue, une langue sous régionale ; le jola et le soninké, des langues de culture…

Donc, en attendant, le Sénégal ne manque pas de langues nationales qui peuvent intégrer l'enseignement secondaire.

Venons-en maintenant à la question : quel statut scolaire les y accorder ? D'après notre enquête, deux possibilités s'offrent à l'Etat du Sénégal, pour débuter:

- Première possibilité *: Langue Nationale, objet d'enseignement-apprentissage* comme discipline optionnelle (pour ne pas dire facultative, au début), et plus obligatoire avec un coefficient dominant. Dans ce cas, on enseignera les LN comme c'est le cas avec toutes les langues étrangères qui y sont enseignées (grammaire, orthographie, conjugaison, poésie, théâtre…).
- Deuxième possibilité : *Langue Nationale, objet d'enseignement-apprentissage* comme initiation à la *linguistique* (avec un programme dominé par la phonétique, structure, lexique, terminologie…). Et ici, l'Etat répondrait à deux attentes, d'une pierre deux coup : pouvoir de l'emploi aux étudiants de linguistique, et préparer nos lycéens, les équiper des rudiments de la linguistique, tout en favorisant une promotion de nos LN. Car si nous analysons les propos de l'un de nos enseignants linguistes : « on forme des chômeurs… après leur licence ou master beaucoup ne savent pas quoi faire, l'Etat ne les recrute pas, pourtant avec la licence seulement nos étudiants peuvent enseigner, au lycée, n'importe quelle LN qu'ils parlent bien, il leur faudra juste un an de formation pédagogique ou didactique… car beaucoup ne font pas le master moins la thèse, et pour nos doctorants linguistes, ils risquent vingt ans de chômage, car seuls le département de linguistique, le CLAD et l'IFAN qui recrutent des docteurs, et l'équipe d'enseignants-chercheurs, dans ces instituts, se rajeunit de plus en plus… » . Les textes actuels régissant le concours d'entrée à la FASTEF (faculté où sont formés les professeurs de collèges et de lycées) ne les prévoient pas » donc, il y'a de quoi

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

réfléchir, car ce sont là des citoyens qui ont droit à un emploi décent, et des langues qui ont besoin d'une place dans l'enseignement secondaire sénégalais!

Conclusion

Dans cet article, après avoir dégagé la problématique d'intégration des langues nationales (LN) africaines dans l'éducation, nous avons effectué un état des lieux des différentes tentatives d'introduction des LN africaines dans le système éducatif formel du Sénégal. À cause de nombreux obstacles et difficultés diverses, la plupart des initiatives sont souvent soldées par des échecs qui, n'occultent pas, cependant, les résultats favorables aux performances scolaires. D'où la détermination des autorités sénégalaises à reprendre et poursuivre les expérimentations, dans l'enseignement élémentaire, dans l'optique d'une généralisation progressive. Toutefois, aucune initiative ne concerne l'enseignement secondaire. C'est pourquoi, nous avons proposé, entre autres, de repenser les stratégies et de réfléchir sur une éventuelle intégration des LN dans ce niveau d'enseignement. Tout en espérant que nos objectifs sont atteints, cette recherche a été pour nous une contribution au débat scientifique sur la problématique d'intégration des LN africaines dans l'éducation, gage sûr pour atteindre l'objectif 4 du développement durable ; et rendre réelle les sept aspirations de l'Union Africaine dans son agenda 2063, en général, et en particulier les aspirations 5, 6 et 7 dudit document.

Enfin, combien de scientifiques et philosophes africains ont été éliminés, très tôt, du système car ne comprenant pas la langue d'enseignement, qu'il faillait pratiquer, de force, à tout prix, avec des moyens de coercition symbolisés par « l'âne au dos » déchargé par des coups de fouets, à la fin des cours, parce que seulement on a parlé sa langue première, à l'école ? Qu'en est-il de la problématique de l'utilisation des langues nationales et la prolifération des écoles maternelles où les parents mettent leurs enfants pour pratiquer le français, le seul médium dans les niveaux supérieurs, une façon de préparer les enfants ?

Références bibliographiques

ARED, (2014), *LA PROMOTION ET L'UTILISATION DES LANGUES LOCALES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU SENEGAL : RESUME DU RAPPORT D'EVALUATION D'IMPACT DU MODELE ARED,* Dakar, ARED.

ARENILLA, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P., (2002), *Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Bordas.

BAH-Lalya, I., ZONGO, E., & MAIGA, Y.A., (2017), Résumés des études du Sous-thème 3 « Mise en oeuvre de l'éducation à la renaissance culturelle africaine et aux idéaux du panafricanisme pour promouvoir l'intégration continentale et la naissance des États-Unis d'Afrique (confédération ou fédération) », *Triennale 2017 de l'ADEA*, Marrakech, Maroc.

BOIRON, M., (2006), *LA LETTRE DE R.E.V.E.I.L. N° 8-9 - 6 – août-septembre 2006*, récupéré sur CAVILAM, disponible en ligne : http://assoreveil.org.

CAIN, A., (1994), « L'inconfort d'un « exil volontaire » : Enseignement de la langue maternelle, apprentissage d'une langue étrangère et gestion d'un choc culturel », en *Revue Française de Pédagogie*, (108), juillet-août-septembre, p. 39-44.

Commission de l'Union Africaine, (2015), *Agenda 2063 : L'Afrique Que Nous Voulons*, Édition finale, Avril 2015, Version populaire, Roosevelt Street, Addis-Abeba, Éthiopie.

COMMISSION DE L'UNION AFRICAINE, (2014), *AGENDA 2063 : L'Afrique que nous voulons_PROJET DE DOCUMENT*, Roosevelt Street, Addis-Abeba, Éthiopie.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)

Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en partage (CONFEMEN), (2012), *LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION UN ENJEU POUR TOUS : Constats et perspectives. Document de réflexion et d'orientation.*

DE LANDSHERE, G., (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Vendôme : Presses Universitaires de France.

DIA, Y., BOUSSO, A., SAMBA, I., FAYE, P.E., & Claverane, C., (2008), *L'introduction des langues nationales dans le système educatif formel. entre medium de communication et outilsvd'apprentissages scolaires*, Dakar, Programme des subventions ROCARE pour la recherche en éducation.

DUBOIS, Patrick, BRUTER, Annie, (2002), *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : répertoire biographique des auteurs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

DUMONT, P., (1973), *L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SENEGAL: LE FRANÇAIS ET LES LANGUES NATIONALES AFRICAINES DU SENEGAL (Problèmes Polltiques, Linguistiques et Pédagogiques)*, Dakar, Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD).

ELAN, (2017), *Dates marquantes*, récupéré sur ELAN-Afrique, disponible en ligne : http://www.elan-afrique.org.

ENGLEBERT, A., (2015), *Cours d'histoire de la langue française et de la francophonie,* , disponible en ligne : http://www.diachronie.be, consulté le Juillet 4, 2017.

FB, (2016), *Le fil du Bilingue,* Juin 8, récupéré sur le site des sections bilingues francophones dans le monde : http://www.lefildubilingue.org/

GR, (2001), *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Le Robert.

HOUSSAYE, J., (2002), « Education » en P. Champy, C. Etévé, & B. Dreyfuss (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, éd. 2e édition, Vol. III, Baume-les-Dames, France, Nathan, p. 342-347.

HOUSSAYE, J., (1996), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF éditeur.

IOF, (2015), *ELAN-Afrique : Une offre francophone vers un enseignement bi-plurilingue pour mieux réussir à l'école,* Paris, Organisation Internationale de la Francophonie.

LEGENDRE, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation (10e MILLE),* 2e édition, Montréal, Canada, Guérin éditeur.

Ministère de l'Education Nationale, (2015b), *Modèle harmonisé de l'Enseignement bilingue au Sénégal*, Dakar, Ministère de l'Education Nationale (MEN).

Ministère de l'Education Nationale, (2015a), *Situation de l'Introduction des Langues Nationales dans le système Educatif Sénégalais. Bilan de l'introduction des langues nationales dans le système éductaif formel*, Dakar, Ministère de l'Education nationale (MEN).

NEPAD, (2017), *RAPPORT ANNUEL BASÉ SUR LES RÉSULTATS DE 2017 : Accélérer la Mise en OEuvre du Programme de Développement de l'Afrique*, Randjespark, Midrand, Gauteng, Afrique du Sud.

NIKIEMA, N., (2011), *Langues nationales et éducation,* Ouagadougou, Burkina Faso.

RAYNAL, F., & RIEUNIER, A., (1997). *Pédagogie: dictionnaires des concepts clés. apprentissages, formation et psychologie cognitive,* Paris, ESF éditeur.

SALL, M., (2017), *L'incidence de l'enseignement bilingue sur l'acquisition de la Langue Seconde (le français). Le cas du bilinguisme Saafi-saafi -Français dans l'enseignement élémentaire au Sénégal. Mémoire de Master en Education et Formation*, Dakar, Sénégal.

THINES, G., & LEMPEREUR, A., (1984), *Dictionnaire général des Sciences Humaines*, éd. Tome 2, Louvain-la-Neuve, CIACO Editeur.

UNESCO, (2003), *L'éducation dans un monde multilingue : Document cadre de l'UNESCO,* Paris, UNESCO.

UNESCO, (2008), *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, CLÉ D'UN APPRENTISSAGE EFFICACE*, Paris, UNESCO.

BDD-A29335 © 2019 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 18.97.9.169 (2026-09-10 13:24:24 UTC)