Un cadre commun de référence pour les langues de l'École en Afrique (francophone) ?

A common reference framework for languages in schools in (French-speaking) Africa?

Jean-Claude Beacco
Professeur émérite, Université Sorbonne nouvelle
Expert-consultant
pour les politiques linguistiques éducatives
du Conseil de l'Europe
jcb.mdg@wanadoo.fr

Résumé

Le projet de créer un *Cadre africain commun de référence pour les langues* est certainement une entreprise qui permettrait des échanges entre didacticiens-chercheurs, décideurs éducatifs et société civile, si on le limite à la question de langue de scolarisation. On sait que celle-ci est trop souvent inconnue des apprenants, car elle ne fait pas partie des langues parlées dans la famille. D'où des difficultés pour l'alphabétisation, la suite du parcours scolaire et une délégitimation de la transmission de certaines langues régionales et minoritaires, qui contribue à leur disparition à moyen terme. On illustre ici comment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui ne concerne que les langues étrangères, et les documents qui l'ont développé pourraient servir de « point de départ » à cette recherche.

Mots clés : plurilinguisme, curriculum, compétences de communication, lexique et grammaire, actes de langage, description des niveaux de référence du CECRL par langue, langage scientifique, alternance des langues.

Summary

The project of creating a *Common African Framework of Reference for languages* is certainly an undertaking which would allow exchanges between didacticians-researchers, educational decision-makers and civil society, if it is limited to the question of the language of schooling. It is too often unknown to learners because it is not one of the languages spoken in the family. Hence difficulties for literacy, the continuation of the school career and a delegitimization of home languages which contributes to their disappearance in the medium term. We illustrate here how *the Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), which is only concerned with foreign languages, and the documents that developed it could serve as a "starting point" for this research.

Keywords: plurilingualism, curriculum, communicative competences, lexis and grammar, speech act, description of the reference levels of the CECRL, academic discourse, code switching.

Introduction

La réflexion sur le statut des langues dans les États d'Afrique est, depuis des décennies, riche et multiple. Elle s'est le plus souvent élaborée en fonction des contextes, alors que les problématiques sont, pour certaines, de même nature (Thiam, Pambou & Ly 2023). Une idéologie linguistique souvent sollicitée dans ces travaux est de type monolingue et vise à instaurer une langue officielle de l'État, avec des aménagements pour l'emploi d'autres langues du territoire. La réalisation de ce modèle, présent dans bien d'autres espaces nationaux, à commencer par la France, butte en Afrique sur la question éducative, car l'enseignement donné dans une langue (autre que la/une des langue/s de la famille) que les apprenants ne connaissent pas est d'une efficience insuffisante avérée, aux conséquences, entre autres économiques, graves.

D'où l'idée, qui fait son chemin, de chercher à susciter une réflexion à la fois transnationale (au moins pour les états dits *francophones*) et fondée sur un principe politique plurilingue et permettant une alphabétisation plus accessible dans la langue

des apprenants et la transmission des langues régionales, afin de ne pas écraser cette diversité culturelle plurielle, qui constitue le socle de l'identité nationale. Pour ce faire, on s'est interrogé récemment sur l'opportunité d'élaborer collectivement un document proposé en partage, qui pourrait « s'inspirer » du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, CECRL).

C'est cette question de « l'adoption » du CECRL que nous nous proposons d'aborder, en soulignant, d'entrée, que l'audience du CECRL en Europe est actuellement moindre qu'il y a une dizaine d'années. Même s'il a contribué à diffuser l'idée plurilingue, l'enseignement prépondérant, voire quasi absolu, de l'anglais comme langue étrangère dans les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de l'Europe n'en a pas été redimensionné pour autant.

Commençons par décrire ce document, mal connu parce que trop connu. Le CECRL a été conçu au sein du Conseil de l'Europe, qui est une organisation intergouvernementale regroupant 46 États membres (donc bien distincte de l'Union européenne). Son action vise à favoriser la coopération entre les États en ce qui concerne les droits humains, la démocratie et l'état de droit. Les questions de politique linguistique et de politique linguistique éducative ne constituent qu'une petite partie de son activité[2] au sein de la Direction de l'éducation, mais les propositions de politique linguistique éducative proposées ont rencontré une très large audience.

1. L'éducation plurilingue et interculturelle (EPI) du Conseil de l'Europe comme principe

Depuis l'origine, pour le Conseil de l'Europe, le rôle des actions de politique linguistique et de politique linguistique éducative est de préserver et de promouvoir la diversité linguistique et culturelle de l'Europe et ceci non uniquement

2 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home

dans une perspective patrimoniale. Les états sont des entités politiques au sein desquelles plusieurs langues coexistent : ils sont tous multilingues à des degrés divers, même ceux qui s'affichent comme monolingues comme la France, la Grèce ou le Japon. Cette variété de langues est, pour une part, inscrite dans la longue durée et, pour une autre part, plus récente (entreprises coloniales, déplacements migratoires). La diversité des langues qui y sont utilisées dans un même espace national/fédéral doit être gérée collectivement, de manière à assurer la cohésion sociale et comme condition du vivre-ensemble démocratique. Car les différences de langues, au même titre que celles des croyances religieuses, sont des sources potentielles d'affrontement, comme l'enseigne l'histoire passée et récente de l'Europe.

A cette fin, le Conseil de l'Europe a développé la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI) pour les systèmes éducatifs. Celle-ci a pris forme, en particulier, depuis le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Celui-ci n'en propose qu'une ébauche limitée : celle-ci a été largement développée ensuite par les Forums intergouvernementaux du Conseil et par un vaste ensemble de documents, dont les trois *Guides* fondamentaux[3]. L'ensemble de ces principes a été réaffirmé, de manière synthétique, il y a peu, par la *Recommandation CM/Rec (2022) 1 sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*[4].

La *Recommandation 2022* rappelle que tout locuteur est potentiellement plurilingue**,** car il est doté de la faculté d'apprendre les langues de manière autonome, par exemple, par une exposition prolongée à la langue inconnue qu'il est tenu

3 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/three-fundamental-guides
En particulier, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram 2007).
4https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/language/fr-FR/Default.aspx

d'utiliser pour sa vie sociale ou à la suite d'un enseignement organisé. Les systèmes éducatifs ont la responsabilité du développement de la compétence plurilingue de chaque apprenant. Ils ont à :

- lui faire prendre conscience de la nature de son répertoire linguistique individuel ;
- lui faire découvrir, apprécier et respecter la diversité des langues ;
- développer son répertoire linguistique individuel par l'apprentissage de nouvelles langues, de nouvelles compétences dans les langues connues ou d'une maîtrise plus élevée de celles-ci avec, en particulier, la finalité essentielle de rendre possible son alphabétisation et son accès aux connaissances (celles des matières scolaires) qui passent toutes aussi par les langues ;
- développer le recours à toutes ressources de son répertoire pour la communication sociale, l'expression scientifique, artistique et culturelle ;
- développer la conscience (méta)communicative et (méta)linguistique et l'utiliser comme ressource pour de nouveaux apprentissages.

L'apprentissage de plusieurs langues constitue une expérience personnelle irremplaçable de la diversité et de l'adaptabilité. Pour cela, l'apprentissage de chacune doit contribuer à créer une certaine « manière d'être aux langues » (Beacco 2005).

2. L'éducation multilingue de l'Unesco comme principe

Particulièrement pertinent pour l'espace africain est l'accent fort mis depuis l'origine par l'Unesco sur le rôle de la langue ou d'une des langues de la famille pour l'alphabétisation. Elle préconise que, surtout dès le début de la scolarité, les jeunes enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle,

car c'est une condition essentielle de la réussite scolaire, effet démontré par des recherches empiriques. De manière pragmatique, l'Unesco reconnaît que celui-ci peut s'articuler sur un enseignement réalisé au moyen de la langue de scolarisation officielle. De tels curriculums sont désignés par le terme d'éducation *plurilingue*. On estime que 40% de la population mondiale ne peut recevoir un enseignement dans une langue qu'elle utilise. Le rapport *Né pour apprendre* (2022) constate qu'un enfant sur 5 seulement reçoit un enseignement en langue maternelle (ou première langue), compte tenu du fait qu'un jeune enfant peut acquérir plusieurs premières langues). Cela conduit à ce que seul un élève sur cinq maîtrise convenablement la lecture, l'écrit et les bases des mathématiques à la fin du primaire même ensuite (voir, en particulier les études *Plein feux* sur la République démocratique du Congo et le Sénégal[5]). Ces études sont certainement familières à bien des lecteurs, mais il nous a semblé important de mettre en relation l'action de l'Unesco avec celle, moins connue, du Conseil de l'Europe. Les deux organisations insistent sur le rôle de la famille dans l'éducation linguistique (on parle de politique linguistique familiale ; voir par exemple Haque et Lelièvre 2019) et sur sa fonction irremplaçable dans la transmission intergénérationnelle des langues sans statut officiel et non enseignées.

Il est à noter que le rôle de langue maternelle dans l'apprentissage est aussi reconnu comme une ressource dans l'enseignement des langues étrangères et, en particulier du français enseigné comme étrangère (Gajo 2000).

Il n'est pas impossible que cette valeur de la diversité des langues pour la personne et pour les sociétés (où elle est souvent identitaire) ne soit davantage reconnue et valorisée en Afrique qu'en Europe où les dynamiques d'homogénéisation des états modernes ont souvent conduit à réduire cette diversité, parfois

5 https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131

de manière délibérée. Il n'empêche qu'en Afrique l'attrait pour l'éducation des langues internationales apportées par la colonisation (particulièrement pour l'enseignement supérieur) peut exercer une influence négative sur les politiques de gestion de la diversité linguistique par l'École et pour l'École.

3. Contextualiser le CECRL pour l'Afrique ?

Pour mettre en œuvre ces principes, on se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Mais l'on méconnait les documents produits ensuite au Conseil de l'Europe et qui font plus que le compléter. L'on ne dispose pas d'un document compact de ce type (et aussi connu) pour l'UNESCO.

Le CECRL a été publié en 2001 au terme d'une longue élaboration commencée au symposium du Conseil de l'Europe de Rüschlikon en 1991 qui avait pour objet la comparaison des systèmes de certifications en langue en Europe. J. Trim, alors directeur des projets du Conseil, a élargi cet objectif à tout l'enseignement/apprentissage des langues étrangères avec l'idée de créer un document qui puisse servir de base à une coopération claire entre les espaces nationaux. Le CECRL a reçu, dès sa publication, une très large audience (il est traduit à ce jour en environ 40 langues)[6] et il a donné lieu plus tard à une nouvelle version, intitulée *Volume complémentaire / Companion volume* (2020) due au seul B. North (l'un des cinq auteurs de la version de 2001).

Le CECRL se propose avant tout de constituer un instrument de travail commun aux responsables éducatifs (inspecteurs généraux, par exemple), aux concepteurs de programmes d'enseignement des langues, aux formateurs de formateurs, aux auteurs de matériel d'enseignement, aux institutions spécialisées en évaluation des compétences linguistiques

6 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr

(comme l'Association of Language Testers in Europe, ALTE). En ce sens c'est un outil politique d'ingénierie éducative, qui ne propose aucune démarche d'enseignement particulière (CECRL 6.4), malgré la *doxa* didactique qui lui attribue (surtout en France) la paternité d'une « méthodologie actionnelle ».

De fait, si on prend la peine de consulter, il n'est en rien prescriptif et ne constitue en aucune manière une sorte de « programme européen des langues ». D. Coste (coauteur du CECRL) souligne que « pour tout usage à des fins de politique linguistique et d'ingénierie éducative le *Cadre* n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins, des représentations des langues, qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées » (Coste 2007 p. 12).

4. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des descripteurs des compétences communicatives

Concernant sa contextualisation pour les espaces africains, il convient de relever immédiatement que le CECRL concerne centralement les langues dites traditionnellement *étrangères*, telles qu'elles sont objet d'enseignement dans les systèmes éducatifs, de la maternelle à l'enseignement supérieur et à la formation continue des adultes. Par exemple l'enseignement de l'anglais, de l'arabe, du portugais, de l'espagnol dans un système éducatif où la langue des matières scolaires est le français. Le titre du CECRL (*langues* non spécifié) laisse une certaine marge d'ambiguïté. « Le Cadre, même si la notion de compétence plurilingue inclut évidemment la langue première (langue dite maternelle), n'en reste pas moins limité pour l'essentiel des analyses et propositions qu'il comporte aux langues étrangères » (Coste 2007 p. 12).

Il est, en effet, facile de constater que l'essentiel des descriptions qu'il propose concerne la communication langagière dans des langues non connues et à enseigner/apprendre (CECRL, chapitre 4). D'autant que toutes les définitions de ces compétences (les échelles de descripteurs) caractérisent systématiquement tous les niveaux de maîtrise de l'utilisateur élémentaire (niveaux A1 et A2) à l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Or, pour les langues maternelles/premières et parlées/acquises dans la famille, ces niveaux ne font pas sens, en particulier pour les compétences relatives à l'interaction orale dans la vie sociale. Et pour la langue d'enseignement qui n'est pas la langue première des apprenants, ces descripteurs sont inadéquats puisqu'ils ne concernent pas les formes de la communication verbale en classe relatives aux activités nécessaires à l'enseignement des matières enseignées. Au mieux, elle permet de caractériser les compétences dans la langue de l'École qui sont liées à la vie de classe : salutations, gestion du groupe (par ex. discipline, rappel à l'ordre), consignes relatives à l'organisation du travail avec les apprenants, commentaires, encouragements (en particulier l'évaluation formative devrait se faire dans la langue première des apprenants).

Un document commun ouvert du type CECRL pour l'Afrique devrait avoir pour objet de proposer, éventuellement à partir du CECRL, des descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation :

- en fonction de la langue première / langue de la famille des apprenants, qui est ou qui n'est pas la langue de scolarisation ;
- en fonction de chaque cycle : maternel, primaire, secondaire moyen (fin de la scolarité obligatoire) et secondaire supérieur ;
- en fonction des compétences communicatives les plus nécessaires aux apprentissages, soit l'interaction orale (surtout avec l'enseignant), la compréhension orale (du

discours de l'enseignant) et la compréhension écrite (lecture) des manuels, des documents contenant des consignes de travail, d'autres documents informatifs…

- en fonction des matières enseignées (français, calcul et mathématiques, science de la vie et de la terre…).

La formulation de ces descripteurs pourrait prendre appui sur les échelles de compétences de la section 4.4 du CECRL (activités de communication langagière et stratégies) en les adaptant au contexte scolaire, en particulier en fonction du programme d'enseignement. Par exemple, les descripteurs de niveau A1 sont susceptibles de servir de point de départ pour spécifier les compétences communicatives des premières classes du cycle primaire, en particulier si la langue de scolarisation n'est pas la langue de la famille. Par exemple, le descripteur A1 de production écrite du CECRL : « peut écrire des expressions et des phrases simples isolées » convient potentiellement aux deux premières années du cycle primaire mais il doit absolument être précisé (par situations de communication, genres de textes, sujets…) pour pouvoir servir à créer des programmes.

Autre ressource utilisable, les échelles du *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants* (LASLLIAM 4.1 et 4.2)[7] qui concerne l'alphabétisation. Une traduction en français sera bientôt mise en ligne. Il serait aussi opportun de prendre en considération les compétences communicatives (en langue de scolarisation, par ex. en français) attendues des enseignants (voir Beacco (2007) : *Référentiel de compétences en français pour l'enseignement*[8]).

7 https://www.coe.int/en/web/lang-migrants

8https://www.academia.edu/35967713/R%C3%A9f%C3%A9rentiel_de_comp%C3%A9tences_en_fran%C3%A7ais_pour_lenseignement_%C3%A9l%C3%A9ment_du_site_de_lInstitut_fran%C3%A7ais_Paris_IF_Classe

Une telle spécification des compétences communicatives doit être corrélée avec les compétences cognitives impliquées dans les connaissances disciplinaires visées. Elle doit aussi nécessairement s'articuler sur les compétences de cette nature éventuellement présentes dans les programmes scolaires nationaux.

Ces descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation auraient pour rôle de fournir des éléments communs pour construire des programmes diversifiés en fonction des contextes à partir des mêmes éléments élaborés collectivement.

5. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des descriptions linguistiques des compétences communicatives.

Le CECRL ne concerne aucune langue en particulier. Il a vocation à être utilisé pour toute langue enseignée comme langue étrangère (ou seconde, pour les personnes migrantes) dans ses 46 États membres. Il ne concerne donc pas exclusivement les langues d'Europe, puisqu'on y enseigne le chinois ou le swahili. Le CERCL est « européen » en ce qu'il décrit un projet éducatif européen pour les pays allant de l'Islande à l'Azerbaïdjan. De ce fait, il n'est pas en mesure de produire des descriptifs précis en ce qui concerne les formes (*compétences linguistiques*). Cela apparaît clairement dans son chapitre 5 (*Les compétences de l'utilisateur/apprenant*), par exemple dans ses sections *compétence lexicale* (CECRL 5.2.1.1) ou *compétence grammaticale* (CECRL 5.2.1.2).

Dès sa publication, cela est apparu comme un manque et plusieurs équipes (à commencer par un groupe de travail allemand, autrichien et suisse[9]) ont entrepris d'identifier les « mots » d'une langue donnée considérés comme nécessaires

9 Réalisation du *Profile deutsch*, en 2005chez l'éditeur Langenscheid.

pour produire et comprendre les énoncés et les textes désignées par les descripteurs des compétences communicatives de son chapitre 4. L'entreprise de ces *Descriptions des niveaux de référence du CECR langue par langue* (dites DNR)[10] du Conseil de' Europe est complexe et l'adéquation compétence donnée/formes nécessaires à un niveau donné sujette à caution dans le détail. Mais chaque équipe nationale s'est donné des modalités méthodologiques propres dans le cadre d'une démarche générale (*Projet de guide de la réalisation des DNR*[11]) pour établir des inventaires de formes par niveau du CECRL et selon des groupages comme : actes de parole (dans la lignée des *Niveaux – seuil* des années 1975), notions générales, notions spécifiques, grammaire… Les références des DNR pour le français figurent en fin de texte.

Pour un projet de document commun africain, nous invitons à considérer que :

- les DNR pour le français pourraient constituer une démarche et un matériau de départ pour spécifier les formes du français langue de l'École, utilisé en tant que tel dans les différents cycles scolaires et, éventuellement, en tant que langue des différentes matières scolaires (voir infra) ;
- les DNR, en général, pourraient représenter une démarche potentiellement modélisante permettant de décrire les langues nationales/autochtones utilisées (comme objet ou, éventuellement, comme médium) comme langue de l'École, à des fins de création de programmes d'enseignement clairement spécifiés.

6. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des

10 https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr-reference-level-descriptions

11 https://rm.coe.int/guide-pour-la-realisation-de-descriptions-de-niveaux-de-reference-dnr/168077c575

descriptions de la langue de scolarisation utilisée comme médium pour enseigner les connaissances (matières scolaires)

Le CECRL n'aborde pas une des fonctions importantes de la langue de scolarisation qui est de servir de medium pour l'enseignement des savoirs scolaires (arithmétique, histoire, sciences naturelles…). Or, le lexique et les formes utilisées pour enseigner ces différentes matières scolaires mettent en jeu des moyens verbaux spécifiques, plus ou moins différents de ceux de la communication ordinaire et que l'on désigne souvent par la *langue des sciences*. Cette spécificité se fait plus nette à mesure que l'on progresse dans le cursus puisque, après le cycle primaire, chaque matière ou groupe de matières est à la charge d'un professeur spécialisé dans un domaine scientifique (physique-chimie, biologie…). Il est donc important de compléter les relevés relatifs à la langue de scolarisation « générale » ci-dessus par d'autres qui se rapportent aux discours des sciences, même si, en classe, il ne s'agit que des discours de transmission des connaissances, mais qui conservent des traits linguistiques des discours premiers (sur cette question voir Beacco *et al.* 2010).

Cette exigence est bien connue en ce qui concerne la terminologie des disciplines pour lesquelles on dispose de relevés et de dictionnaires bi/plurilingues (*angle droit, tangente, médiatrice, sommet…* en géométrie). Dans le document commun envisagé, il conviendrait de d'identifier la terminologie nécessaire par matière et par niveau (en fonction des programmes) et de créer des inventaires de références plurilingues relatifs aux différentes langues de scolarisation concernés.

Mais la « langue des matières scolaires » comporte aussi des mots « non spécialisés » comme *hypothèse, pourcentage, associer, appartenir à, observer…* Pour construire des relevés d'une partie de ces termes sans passer par des analyses de

grands corpus, il est sans doute préférable de s'en tenir aux formulations verbales des *fonctions cognitives*.

Les discours d'orientation scientifique (comme ceux des manuels scolaires ou les présentations orales des enseignants) ne sont pas la « transcription » des opérations intellectuelles qui servent à élaborer ces connaissances. Ils en donnent une représentation conventionnelle, bien éloignée des démarches effectivement suivies. Ces éléments, que l'on peut identifier dans les textes, peuvent être nommés *fonctions cognitives-linguistiques,* puisqu'ils donnent une forme langagière à des opérations cognitives auxquelles on n'a pas accès. Le terme choisi rend perceptible leur caractère intrinsèquement double, le linguistique étant comme l'autre face du cognitif. Ces fonctions sont assez comparables aux actes de langage, comme proposer accepter/refuser, promettre, se plaindre, exprimer de l'inquiétude…, qui servent à analyser la communication ordinaire. Les fonctions cognitives-linguistiques n'expriment pas des intentions de communication, mais elles permettent, elles aussi, de regrouper les moyens linguistiques qui sont utilisés pour donner une forme verbale/discursive accessible à des activités mentales de nature intellectuelle.

Les fonctions cognitives-linguistiques sont désignées par des mots non savants, présents dans le vocabulaire ordinaire, tout comme les actes de langage. Ce sont des verbes (et des noms) ayant en commun de désigner à la fois des processus d'élaboration du savoir et leur expression verbale. Dans le document partagé envisagé, il conviendrait d'en élaborer un inventaire fiable, en veillant au fait que leur dénomination dépend largement de la langue considérée. On peut, raisonnablement estimer que le nombre de fonctions cognitives-langagières utilisées dans l'enseignement est limité. La recherche consiste ensuite à identifier les formes les plus courantes de leur expression dans les discours pour la classe et de rendre accessibles ces relevés sous une forme comme la suivante, donnée exclusivement à titre d'exemple :

Fonction	Réalisation dans ma langue de la famille des apprenants	Réalisations dans une langue de scolarisation donnée (Colonne à multiplier en fonction des langues de scolarisation retenues
Définir, désigner, nommer		
Exprimer la quantité		
Comparer		
Localiser dans le temps		
Localiser dans l'espace		
Décrire, énumérer		
Classifier (typologie)		
Expliquer les causes, les raisons		
Interpréter (un document, des données…)		
Argumenter, prouver, démontrer		
Déduire		
Décrire une démarche, une procédure		
Généraliser, faire une généralisation		
Exemplifier		
Faire une hypothèse		
Donner un point de vue, une opinion		
[…]		

Par exemple, en français, une définition peut être formulée au moyen :

- d'un verbe : *on appelle...* ; *X se définit comme…*
- d'une simple juxtaposition (entre parenthèses ou non)
- de *c'est-à-dire…*,
- d'une proposition avec *qui que*… Par ex. : *La rétine est constituée de deux sortes de cellules sensibles à la lumière, les bâtonnets qui sont… et les cônes qui permettent…*
- de l'emploi de termes généraux (*caste* = *catégorie sociale dans laquelle on naît*) ;
- d'un exemple ou d'une série d'exemples ;
- d'une ou plusieurs comparaisons ;
- d'une opposition ;
- d'une paraphrase ;
- de l'étymologie ;
- par une description des caractéristiques ;

[…]

Ces inventaires des réalisations verbales des fonctions peuvent présenter des points communs à l'ensemble des matières enseignées ce qui contribue à assurer des transversalités indispensables dans l'enseignement.

Il est clair qu'une telle recherche, comme pour les DNR, à intérêt à être collective et programmée dans la longue durée.

7. Une entrée pour un cadre de référence commun pour les langues de scolarisation en Afrique : des scénarios curriculaires

Le CECRL (chap.8) aboutit à une réflexion sur la diversification linguistique des parcours curriculaires à considérer dans leur totalité. Le fait de considérer, comme le CECRL, que la compétence de communication en langue n'est pas un bloc mais qu'elle se différencie par compétences (lire, écrire, interagir à l'oral…) et sous-compétences (CECRL chap.

4) ainsi que par niveaux (A1, A2…) dans ces compétences permet de la souplesse et de la variation.

Le document commun envisagé devrait avoir pour but ultime de proposer des curriculums adaptables à différents contextes sociolinguistiques, à la manière de ceux proposés uniquement pour les langues étrangères par le CECRL en 8.3.2. Leur objectif principal devrait être de faire en sorte que la langue de la famille soit présente de manière significative dans le parcours d'apprentissage. Ce qui revient à chercher à typologiser ces contextes à partir de la configuration linguistique de départ à l'École primaire, par exemple et *a priori* :

- la langue de scolarisation est connue des élèves et ceux-ci ont la même langue première ;
- la langue de scolarisation est connue de certains élèves seulement, car ceux-ci ont différentes langues premières (avec ou sans intercompréhension) ;
- la langue de scolarisation (le français, une langue régionale africaine) n'est pas connue des élèves et ceux-ci ont la même langue première ;
- la langue de scolarisation (le français, une langue régionale africaine) n'est pas connue des élèves et ceux-ci ont différentes langues premières sans intercompréhension ;

[…]

Dans les contextes où c'est le français qui est la langue de scolarisation, un élément extracurriculaire fondamental est de prendre des dispositions, au moins dans le cycle primaire, pour que les enseignants aient aussi une certaine maîtrise d'au moins une des langues de la classe, pour pouvoir gérer une alternance codique indispensable.

Il est sans doute souhaitable d'élaborer deux « familles » de scénarios curriculaires selon que le français est la langue de scolarisation ou que c'est, au moins en partie (dans le cycle primaire par ex.), une langue nationale africaine.

Les scénarios curriculaires devront proposer, en fonction des contextes supra, des options comme :

- si et jusqu'à quelle année du curriculum la langue de la famille est utilisée, seule ou en parallèle à la langue de scolarisation ;
- pour quelles matières ?
- quand la langue de la famille n'est plus langue de scolarisation, si et comment elle fait l'objet d'un enseignement spécifique, à définir ;
- quelle place donner aux langues « étrangères » non utilisées comme langues de scolarisation (langues européennes, langues africaines) ?
- quand dans le curriculum et en quelle/s langue/s seront enseignées certaines matières
- …

Il importera de décrire les diverses modalités et les étapes de transition entre les dispositifs éducatifs actuels et ceux que l'on envisage de mettre en place.

Cette forme de bi/plurilinguisme curriculaire, peut être complétée, voire remplacée, par un bilinguisme effectif dans les activités de classe, quels que soient les sujets abordés. Cette modalité bilingue de l'enseignement est particulièrement adaptée au cycle primaire où intervient un seul enseignant. Elle consiste en la co-utilisation des deux langues (langue de scolarisation, langue de la famille) dans l'enseignement. Il ne s'agit aucunement de mélanger les langues : il faut que leur emploi « successif » soit défini à partir d'un modèle (adaptable) préétabli d'alternance codique. Cet emploi alterné réglé de deux langues devrait être constituée selon des critères pédagogiques en correspondance avec les séquences méthodologiques. Cette alternance/coprésence séquentielle des langues doit être mise en œuvre consciemment par l'enseignant : seul un double emploi contrôlé et non spontané permet de créer des habitudes partagées en classe d'emploi des langues. A côté de formes

d'alternance localisées et rapides, il importe donc de structurer l'enseignement en organisant de manière explicite, autant que faire se peut, la distribution de l'emploi des deux langues. Il est certainement possible de concevoir une forme stabilisée de distribution des deux langues en fonction :

- de l'enseignant, principalement, car c'est lui qui organise l'exposition à la langue inconnue ;
- des formes de la communication utilisées dans la classe qui correspondent à des moments différents de la séquence méthodologique de chaque matière ;
- des apprenants et de leur degré de maîtrise de langue de l'Ecole.

Cette « alternance codique de référence » pourrait être représentée sous la forme d'un schéma de distribution préférentielle de l'emploi des langues, semblable au suivant :

	Langue de scolarisation	Langue de la famille
Exposé suivi (enseignant)	non	oui
Exposé suivi (élèves)	non	oui
Interaction enseignant-élèves	oui	oui
Prise de notes (élèves)	oui	non
Travaux écrits (élèves)	non	oui
Manuel (élèves)	oui	oui
…	…	…

Il revient à l'enseignant d'adapter un schéma de ce type en fonction les bénéfices escomptés et constatés de l'emploi d'une langue, de l'autre ou de deux simultanément dans chaque activité de classe.

Conclusion

La création d'un document cadre ou d'un ensemble de documents communs relatifs aux langues de scolarisation en Afrique en fonction de la langue /d'une des langues de la famille des apprenants est envisageable « à partir » du CECRL. Mais on a montré qu'elle tirerait profit à prendre appui sur d'autres documents du Conseil de l'Europe relatifs à l'éducation plurilingue qui ont développé cette dimension du CECRL.

Ce projet est d'envergure et il requiert une programmation, un pilotage, une concertation permanente clairement définie entre les parties prenantes, un calendrier, un budget… peut-être à définir lors d'une rencontre constituante des collègues et des institutions qui souhaitent le prendre en charge. Les propositions avancées dans ce texte l'ont été délibérément sans faire référence aux situations éducatives concrètes et aux choix de politique linguistique des Etats. Il conviendra d'examiner d'abord en quoi elles sont compatibles avec ces réalités sociopolitiques sur lesquelles des chercheurs en didactique ne peuvent pas agir directement mais à l'intérieur desquelles il y a place pour des améliorations didactiques. La contextualisation doit être une perspective transversale, puisque les situations sociolinguistiques et éducatives sont différentes à l'intérieur même de chaque pays. En tout état de cause, un tel cadre commun de référence pour les langues de scolarisation en Afrique constituerait un moyen important d'illustrer les concrétisations possibles du plurilinguisme, au moins dans l'Ecole et pour le bénéfice des apprenants.

Références bibliographiques

Beacco J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, (disponible aussi en version anglaise). Etude de référence du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C. & Byram M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C., Coste D., van de Ven P.-H & Vollmer H. (2010) *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste D (2007) : *Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues*, dans Forum politique : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe Strasbourg, 6 – 8 février 2007

Gajo L. (2000) : *Immersion bilinguisme et immersion en classe*, collection LAL Paris : Didier.

Haque S. & Le Lièvre F. (eds.) (2019) : *Politique linguistique familiale : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. *Dynamics in language transmission under a migratory context*, Munich : Lincom GmbH.

Thiam O., Pambou J.-A. & Ly T. (dir., 2023) : *Le bilinguisme scolaire en Afrique. Tendances, enjeux et perspectives des enseignements-apprentissages*, *Recherches et Applications* 74.

UNESCO (2022) : *Né pour apprendre* ; https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131

Références des Descriptions des Niveaux (de Référence du CECRL) pour le français

Ces niveaux ont été élaborés par une équipe de didacticiens et d'universitaires francophones, coordonnée par J.-C.Beacco et R. Porquier, avec l'appui de la Direction générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF, Ministère de la

Culture). Les niveaux A1, A2, B1, B2, C1/C2 ainsi que A1.1 ont été publiés (seulement en version papier) par les Éditions Didier (Paris).

Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (2004) : *Niveau B2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 2-278-05573-3 (accompagné du volume (avec un CD audio)

Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G. & Tagliante C. (2005) : *Niveau A1.1 pour le français,* Paris : Didier. ISBN 2-278-05854-9

Beacco J.-C. & Porquier R. (2007) : *Niveau A1 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 978-2-278-05642-5 (avec un CD audio)

Beacco J.-C. & Lepage S. (2008) : *Niveau A2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 10 : 2278062999 ISBN 13 : 9782278062997

Beacco J.-C., Blin B., Houles E., Lepage S. & Riba P. (2011) : *Niveau B1 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 978-2-278-06399-4 (avec un CD audio)

Riba P. (2016) : *Niveaux C1/C2 pour le français*, Paris : Didier. ISBN 2278086677