Lignes directrices d'un possible cadre de référence pour les langues en Afrique

Guidelines for a possible reference framework for languages in Africa

Christian Tremblay
Président de l'Observatoire européen du plurilinguisme
ctremblay@neuf.fr
https://ct.observatoireplurilinguisme.eu

Résumé

Dans un premier article, j'avais attiré l'attention sur le CECRL, non pas comme modèle à reproduire en Afrique, mais comme expérience assez exceptionnelle pouvant être une source d'inspiration.

Dans le contexte européen, le but était, dans l'esprit de la convention culturelle européenne du 19 décembre 1954 de faciliter l'apprentissage par les jeunes européens d'une voire de deux langues d'un pays européen voisin afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à dépasser les affrontements nationaux qui avaient abouti aux catastrophes que l'on sait.

Pour l'Afrique, les priorités sont tout autres. L'idée est plutôt d'élever le niveau scolaire de la population, de lutter contre l'échec scolaire endémique et pour cela de travailler sur deux leviers, d'une part l'amélioration de l'apprentissage des langues internationales, langues des colonisateurs, mais à certains égards devenues langues nationales, d'autre part d'utiliser les langues et savoirs locaux non seulement pour les préserver mais surtout pour leur permettre de jouer un rôle de ressort pour le développement.

C'est autour de ces idées que sont tentées les lignes directrices suivantes, tout en privilégiant une démarche largement inspirée dans la méthode du CECRL.

Mots-clés : CECRL, bi-plurilinguisme, langues nationales, descripteurs, savoirs locaux.

Abstract

In a previous article, I drew attention to the CEFR, not as a model to be replicated in Africa, but as a rather exceptional experience that could serve as a source of inspiration.

In the European context, the aim was, in the spirit of the European Cultural Convention of 19 December 1954, to make it easier for young Europeans to learn one or even two languages of a neighbouring European country so that they could get to know each other better and overcome the national conflicts that had led to the disasters we all know about.

For Africa, the priorities are quite different. The idea is rather to raise the educational level of the population, to combat endemic school failure and, to this end, to work on two levers: on the one hand, improving the learning of international languages, the languages of the colonisers, which in some respects have become national languages, and secondly, using local languages and knowledge not only to preserve them but above all to enable them to play a role as a springboard for development.

It is around these ideas that the following guidelines are being developed, while favouring an approach largely inspired by the CEFR method.

Keywords: CEFRL, bi- and plurilingualism, national languages, descriptors, local knowledge.

Introduction

Dans un premier article (Revue *Cinétismes*, Vol.1-n°3, février 2024), j'avais attiré l'attention sur le CECRL, non pas comme modèle à reproduire en Afrique, mais comme expérience assez exceptionnelle pouvant être une source d'inspiration.

J'avais souligné que cette expérience n'avait pu se développer que dans le contexte européen et dans la suite de la Convention culturelle européenne conclue le 19 décembre 1954 dans le cadre du Conseil de l'Europe et de ses 47 pays membres.

Toute l'économie de la convention se trouve réunie dans son article 2 ainsi rédigé :

> Article 2
> Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

> (a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et
> (b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

On voit tout de suite que le contexte européen d'après Seconde guerre mondiale n'a rien à voir avec le contexte africain et que les motivations à la base de ce vaste projet étaient très éloignées de celle qui justifient la présente démarche.

Dans le premier cas, le but est de faciliter l'apprentissage par les jeunes européens d'une voire deux langues d'un pays européen voisin afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à dépasser les affrontements nationaux qui avaient abouti aux catastrophes que l'on sait.

Pour l'Afrique, l'idée est d'élever le niveau scolaire de la population, de lutter contre l'échec scolaire endémique et pour cela de travailler sur deux leviers, d'une part l'amélioration de l'apprentissage des langues internationales, langues des colonisateurs, mais à certains égards devenues langues nationales, d'autre part d'utiliser les langues et savoirs locaux non seulement pour les préserver mais surtout pour leur permettre de jouer un rôle de ressort pour le développement.

L'enjeu africain dépasse donc en complexité de très loin l'enjeu européen qui était déjà au départ immense et pour lequel il a fallu plusieurs décennies pour parvenir à un projet qui rencontre le succès mondial que l'on peut aujourd'hui constater.

1. Le CECRL à grands traits

Avant d'entrer dans le cœur du sujet, il convient de souligner quelques caractéristiques du CECRL dont les représentations

sont souvent inexactes. Nous nous appuyons sur le CECRL version 2001, sur le Volume complémentaire 2020, complété lui-même en 2023 du *Guide pour une éducation actionnelle plurilingue et interculturelle*. Par ailleurs, nous faisons plus que recommander, préalablement à notre article, la lecture de celui dans le présent numéro de la revue *Cinétismes* de Jean-Claude Beacco, expert au Conseil de l'Europe et co-auteur en particulier des transpositions pour le français du CECRL.

Pour pouvoir promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dans chaque pays européen, membre du Conseil de l'Europe, et non de l'Union européenne, il fallait se donner les moyens de rendre comparable entre eux les systèmes d'enseignement des langues. Que cette volonté de comparabilité ait permis à des organisations privées pour la plupart de s'engouffrer dans des processus d'évaluation et de certification à forte rentabilité commerciale, est une conséquence du CECR et en aucune manière une caractéristique et la normalisation du CECR est une normalisation de méthode pour avancer ensemble et non une normalisation de contenu. Pour faire une comparaison, l'invention de l'imprimerie à la fin du 15e siècle est clairement conduit à des normalisations orthographique et grammaticale, mais en aucune manière à des normalisations de contenus, bien au contraire.

Autre caractéristique, même si cela peut surprendre, il n'y a rien de linguistique dans le CECR 2001. Il n'y en a pas davantage dans la version 2020 ni dans le *Guide* qui en assure une présentation accessible et en est le prolongement avec un objectif affiché de politique éducative plurilingue et interculturelle. Certes, la plupart des personnes qui ont œuvré pour le CECRL étaient elles-mêmes linguistes, sociolinguistes, didacticiennes ou spécialistes en sciences de l'éducation, c'était inévitable et préférable. Mais le CECRL en lui-même ne s'appuie sur aucune base qui relèvent des sciences de la linguistique. Que dans la réalisation pratique, une certaine didactique se soit imposée parce qu'elle correspond à une

pensée dominante au moment de la construction du CECRL, c'est un fait, mais le CECRL lui-même est totalement neutre en ce domaine. Certains travaux complémentaires, ont en revanche eu un vrai contenu didactique. De nombreux articles publiés sur le site du Conseil de l'Europe (https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/ plurilingualism-and-pluriculturalism) apportent des éclairages complémentaires précieux.

On doit mentionner aussi le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures*), conçu en dehors du Conseil de l'Europe où sont exposées différentes approches unifiées par une même perspective plurilingue et interculturelle : l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée des langues (DIL).

En second lieu, le CECRL n'est en aucune manière une norme. Elle est uniquement une boîte à outils destinée aux acteurs des enseignements de langues, depuis les apprenants, jusqu'aux enseignements en passant par les gouvernements, les administrations de l'éducation, les éditeurs, les écoles de formation, les établissements scolaires publics et privés, etc.

C'est pour cela qu'avant même d'être un document de référence, le CECRL doit, troisième caractéristique, être analysé comme un processus d'élaboration. Impliquant des équipes multinationales, on comprend aisément que le CECRL relève avant tout de l'ingénierie éducative et d'une gestion de projet complexe, collaborative, progressive, souple qui ne pouvait réussir qu'à partir du moment où les porteurs avaient une parfaite maîtrise des processus dans lesquels on doit collectivement réfléchir en termes de buts à atteindre, intermédiaires et finaux, d'étapes de progression, différentiables selon les équipes, de partage et de capitalisation des résultats, avec un cap à tenir et une vision claire du résultat à obtenir.

2. Poursuivre le débat pour l'Afrique

S'agissant du cœur du sujet, il semble exister un consensus autour de l'idée que la seule réponse à la question posée au départ est un enseignement bi-plurilingue pour l'Afrique. Encore faut-il préciser ce que l'on pense réellement y mettre. Peut-être ce type d'enseignement recouvre-t-il une variété de solutions qui devront tenir compte de facteurs locaux.

C'est ce processus coopératif que nous allons essayer de décrire non pour reproduire une expérience, mais pour imaginer ce qu'il est possible de développer dans le contexte africain.

On peut défendre un point de vue opposé et considérer qu'il n'y a que des situations spécifiques et que seul le niveau national est pertinent pour gérer ces situations. C'est en fait considérer que les situations présentes sont satisfaisantes, que les seuls problèmes sont financiers et qu'il suffit de bien former et de bien payer les enseignants, ce qui de notre point de vue a sa part de vérité, mais laisse beaucoup de questions sans réponse.

Dans ce qui suit, nous allons poser plus de questions que nous ne donnerons de réponses, car nous considérons que c'est le processus qui permettra d'apporter collectivement des réponses et parfois plusieurs réponses aux mêmes questions.

Donc dans un premier temps nous allons parcourir les questions auxquelles il faudrait apporter des réponses. Et dans un second temps nous envisagerons les voies par lesquelles il conviendrait de passer pour que le projet prenne son envol.

1er axe : l'état des lieux

C'est un état des lieux exhaustif qu'il faudrait faire ou être en mesure de faire ? Cet état des lieux doit couvrir plusieurs domaines :

- Domaine des langues

Combien de langues dans chaque pays, combien de locuteurs, comment sont-elles réparties, comment sont-elles documentées, sont-elles décrites, existe-il des grammaires,

grammaires de recherche ou grammaires pédagogiques, existence de lexiques, monolingues dans la langue, bilangues ou trans-langues, existence d'une littérature, domaines d'usage, etc. ? –Après des décennies de recherche, notamment dans le cadre du projet ELAN, ce travail minutieux reste à faire. Inutile de dire que le CECRL n'a pas eu besoin de ce travail préalable dont on mesure assez facilement l'ampleur, mais travail nécessaire. Au bout de ce premier chemin, il faut se poser la question de la valorisation des résultats des nombreuses recherches déjà accomplies, : quels types de valorisation, universitaire, muséographique, élaboration de grammaires, de dictionnaires, valorisation scolaire en termes de contenus pédagogiques, et dans ce cas pour quels niveaux et dans quelles formes, etc. et la nécessité ou non de poursuivre, selon que l'on considère la recherche comme aboutie ou inaboutie. ? Comme beaucoup de travaux existent déjà, cet état des lieux n'est aucunement un préalable pour progresser sur les autres axes.

- Domaine de l'enseignement

- Domaine des organisations, des politiques, des programmes, des performances en termes de taux de scolarisation, de taux de réussite, etc.

2e axe : l'idée d'enseignement bi-plurilingue ?

- Domaines des savoirs en général

Une grande partie de ce qui s'enseigne à l'école soit n'a rien de culturellement marqué, apprendre à compter par exemple, soit l'est de manière relative. Selon les systèmes d'enseignement, les différences porteront plus sur la sélection de ce qui doit être appris, sur la pondération à accorder à telle ou telle question. Par exemple si l'on traite de géographie, le marquage culturel dépendra plus de l'importance accordée à la description physique du pays où l'on habite qu'à la manière de définir les montagnes, les fleuves, les océans etc. S'il existe des différences de contenu, cela dépend plus du point de vue d'où l'on se place que du contenu lui-même. Ce qu'il faut considérer

aussi c'est qu'à l'école élémentaire, il n'y en principe qu'un seul maître, instituteur ou professeur qui traite ensemble l'apprentissage de la langue et les premiers apprentissages dits non linguistiques. Donc pour l'école élémentaire se pose clairement la question de l'usage à faire de la ou des langues « nationales ». L'idée même d'enseignement bi-plurilingue semble apporter une réponse globale à cette question. Néanmoins, on peut imaginer que selon le contexte, les réponses peuvent être différentes. Ainsi, Jean-Claude Beacco propose de typologiser les contextes. Pour le niveau collège la question se pose aussi mais de manière différente. Nous essaierons d'approfondir ces questions plus loin dans l'article.

A noter qu'ici nous problématisons le traitement des contenus sans traiter des contenus eux- mêmes. De la même façon on doit observer que le CECRL ne contient aucun contenu et n'est en rien prescripteur de contenu.

- Domaine des « savoirs locaux »

Beaucoup de recherches ont été menées pour l'Afrique en ce qui concerne les savoirs non généraux qui sont nommés de différentes façons, « savoirs ancestraux », « savoirs traditionnels », « savoirs endogènes », ces différentes dénominations ne recouvrant pas toujours les mêmes choses. Nous préférons l'idée soutenue par Henry Tourneux, de « savoirs locaux », car les autres dénominations impliquent une certaine forme d'immobilisme et de fermeture au monde extérieur. Or, c'est une erreur d'imaginer que les sociétés puissent aujourd'hui vivre dans une certaine autarcie et ce n'est pas leur rendre service que de les diriger dans cette direction. Mais ce n'est pas non plus leur rendre service que de dévaloriser des savoirs qui ont leur pertinence technique et économique dans la mesure où ils répondent à l'état de la population et aux besoins sociaux au moment où l'on en parle. Plutôt que traiter de cette question de manière théorique, il est préférable de prendre des exemples que nous emprunterons plus loin à l'ouvrage d'Henry Tourneux *Transmission des savoirs en Afrique.*

3e axe : les niveaux d'enseignement concernés

- Détermination des niveaux et cycles d'enseignement sur lesquels il convient d'agir.

Il est nécessaire de se référer à la Classification Internationale Type de l'Éducation définie par l'OCDE à partir de 1970, dont la dernière révision date de 2011. Il s'agit d'une classification officielle utilisée pour classer et présenter des statistiques relatives à l'éducation comparables à l'échelle internationale.

Cette classification permet d'organiser les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. Les définitions et les concepts fondamentaux de la CITE ont été établis de manière à être internationalement valides et applicables à l'ensemble des systèmes éducatifs.

Les niveaux selon la CITE sont le niveau 0, enseignement préscolaire (avant 6 ou 7 ans), le niveau 1 (6 ou 7 ans à 10 ou 11 ans), enseignement élémentaire, le niveau 2, enseignement du premier cycle du second degré (10 ou 11 ans à 14 à 16 ans), le niveau 3, enseignement du second cycle du second degré, les niveaux 5 à 8 concernant l'enseignement supérieur.

L'unité à l'intérieur d'un niveau est généralement la classe correspondant à une norme d'âge. De plus en plus de systèmes éducatifs ont introduit la notion de cycle. Les cycles correspondent à des objectifs pédagogiques coordonnés embrassant plusieurs classes.

La préoccupation principale ici est dirigée vers les apprentissages fondamentaux donc, l'école primaire. Mais dès lors que l'on inclut les « savoirs locaux » selon la définition d'Henry Tourneux, il faut envisager de toucher aussi le niveau collège.

Donc, si l'on emploie la classification internationale type de l'éducation selon l'OCDE, sont concernés les CITE 0, 1 et 2. La classification de l'OCDE s'appuie sur des analyses comparatives des systèmes scolaires et des programmes. Elle

tient compte de leur diversité et de la structuration des niveaux d'enseignement et de leurs désignations qui peuvent être très différentes d'un système à l'autre. Nous en donnons un bref aperçu et recommandons de se reporter au document de référence, le *guide opérationnel 2011*.

Niveau 0 de la CITE 2011 : Éducation de la petite enfance

> Le niveau 0 de la CITE regroupe les programmes de la petite enfance qui possèdent une composante éducative volontaire. Les programmes de niveau 0 de la CITE ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à celui d'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Ces programmes ont pour but de développer les aptitudes sociales et émotionnelles nécessaires pour participer à la vie scolaire et sociale.

La définition du Cite 0 selon l'OCDE décrit dans le *guide opérationnel 2011*, s'appuie sur les programmes scolaires et donne en exemple quelques programmes scolaires.

> Ghana — Développement de la petite enfance. Ce programme est destiné aux enfants ayant entre 6 mois et 3 ans. Il est supervisé par le Département de l'aide sociale et est assuré par des établissements privés. Après 3 ans, les enfants peuvent intégrer un programme de jardin d'enfants de deux ans (CITE 020), supervisé par le Ministère de l'Éducation (CITE-P : 010).
> Mali — Éducation préscolaire. Il s'agit d'un programme d'enseignement préscolaire de quatre ans proposé aux enfants à partir de 3 ans. L'objectif de ce programme non obligatoire est de préparer les enfants à l'enseignement primaire, qui débute à 7 ans (CITE-P : 020).

En France, dont les programmes sont organisés en cycle, il s'agit du cycle 1 qui inclut les trois années scolaires de la

maternelle. Il met très fortement l'accent sur le langage et le calcul et est organisé en cinq domaines :

- Domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ;
- Domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ;
- Domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » ;
- Domaine 4 « Acquérir les premiers outils mathématiques » ;
- Domaine 5 « Explorer le monde ».

Niveau 1 de la CITE 2011 : Enseignement primaire

L'enseignement primaire débute généralement à 5, 6 ou 7 ans et a une durée typique de six ans. Les programmes du niveau 1 de la CITE sont généralement conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques et établir une base solide pour la compréhension d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'art et la musique. Le commencement des activités de lecture n'est pas un critère suffisant à lui seul pour la classification d'un programme éducatif dans le niveau 1 de la CITE.

Le guide opérationnel donne des exemples de programmes se rattachant au niveau 1, voire au niveau 2. Voici deux exemples africains :

> Kenya — Enseignement primaire. L'enseignement primaire national cible les enfants à partir de 6 ans. Il consiste en huit années d'études groupées en deux cycles : le premier cycle couvre les années d'études 1 à 3 et le second cycle les années d'études 4 à 8. Les Années d'études 1 à 6 sont classées dans l'enseignement primaire (CITE 1) et les années d'études 7 à 8 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2).

> Malawi — Enseignement primaire. La durée de l'enseignement primaire est huit ans. L'âge officiel d'entrée est 6 ans. Dans le CITE 2011, les années d'études 1 à 6 sont classées dans l'enseignement primaire (CITE 1) et les Années d'études 7 et 8 comme les deux premières années d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2). Ces deux années d'études ajoutées aux premières années de l'enseignement secondaire constituent le premier cycle de l'enseignement secondaire.

En France le niveau 1 de la CITE 2011, correspond au cycles 2 et 3. Le cycle 2 consacré aux « apprentissages fondamentaux » va du CP à CE2, et le cycle 3 avec un objectif de « consolidation » inclut les classes de CM1 et CM2 mais se prolonge sur la classe de 6e qui est le premier niveau du collège, c'est-à-dire premier cycle de l'enseignement secondaire qui relève du niveau 2 de la CITE.

Niveau 2 de la CITE 2011 : Premier cycle de l'enseignement secondaire

L'élévation des niveaux de scolarité nécessite la décomposition des enseignements en matières, chaque matière disposant à partir du collège d'un enseignant spécialisé. Ce changement est très important, car aux niveaux 1, l'enseignement du français est un enseignement généraliste qui englobe tous les domaines qui éclateront en matières distinctes à partir du niveau 2. A partir de ce dernier niveau, non seulement l'enseignement se fait plus conceptuel, mais surtout, en se spécialisant, l'enseignement s'enrichit de vocabulaires spécialisés qui s'éloignent de la langue quotidienne. La langue devient une langue scientifique qui peut être restituée plus ou moins dans les langues vernaculaires.

Mais pour que cette classification fonctionne, il faut mettre en place des outils de classification et d'évaluation permettant les comparaisons.

C'est ainsi que les enquêtes PISA ont pour objectif d'évaluer la compétence des élèves de 15 ans dans trois domaines clés : la lecture, les sciences et les mathématiques. Pour comparer les niveaux d'enseignement entre différents systèmes éducatifs, PISA recourt à des évaluations standardisées, un échantillonnage représentatif, des méthodologies statistiques avancées, et des analyses contextualisées. Cela leur permet de fournir des indicateurs fiables et comparables, tout en reconnaissant la complexité et la diversité des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale.

Les enquêtes PIRLS se concentrent sur la lecture chez les élèves de 4e année (en général autour de 9-10 ans), ce qui influence la conception des tests et leur contenu. Mais la méthodologie de base est la même. On a bien des niveaux virtuels qui n'ont pas besoin d'être nommés et que l'on identifie par les noms des enquêtes auxquels ils sont associés.

Une comparaison s'impose ici avec les niveaux définis dans le CECRL.

Les niveaux A1, A2, B1, B2, C1, et C2 du CECRL s'articulent aux niveaux d'enseignement selon la CITE. On rappelle que les niveaux du CECRL se déclinent eux-mêmes selon les cinq compétences types (compréhension orale puis écrite, production orale puis écrite, interaction) et que chacun de ces niveaux définis sur la base de descripteurs, qui sont autant d'objectifs d'enseignement à atteindre, qui vont eux-mêmes se démultiplier en fonction de la nature des activités d'enseignement[35]. A titre d'exemple, le niveau A1 est censé être

35 Voici la liste des natures d'activité selon le CECRL : **production orale,** production orale générale, monologue suivi : décrire l'expérience, monologue suivi : argumenter, annonces publiques, s'adresser à un auditoire ; **production écrite**, production écrite générale, écriture créative, essais et rapports, planification, compensation, contrôle et correction ; **compréhension de l'oral**, compréhension générale de l'oral, comprendre une interaction entre locuteurs natifs, comprendre en tant qu'auditeur, comprendre des annonces et instructions orales, comprendre des émissions de radio et des enregistrements ; **compréhension de l'écrit**, compréhension générale de l'écrit, comprendre

atteint à la fin de l'école élémentaire CITE 1), le niveau A2, à la fin du collège (CITE 2) et le niveau B1 à la fin du lycée (CITE 3). Mais, comme le souligne Jean-Claude Beacco, les descripteurs du CECRL sont des descripteurs adaptés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Une adaptation est nécessaire pour les langues de scolarisation et les langues locales nationales et pour les domaines d'enseignement/apprentissage non linguistiques.

On observe que les programmes d'enseignement définissent des objectifs qui n'ont pas besoin d'être nommés ni n'impliquent des batteries de descripteurs tels qu'ils ont été développés dans le CECRL, dont le nombre au demeurant est proportionnel aux niveaux visés. Il y a ainsi beaucoup plus de descripteurs pour les niveaux B2 à C2 que pour les niveaux A1 et B1.

---

la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions, comprendre des émissions de télévision et des films, reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) ; **interaction, interaction orale,** interaction orale générale, comprendre un locuteur natif, conversation, discussion informelle (entre amis), discussions et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle (par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose), obtenir des biens et des services, échange d'information, interviewer et être interviewé (l'entretien) ; **interaction écrite,** interaction écrite générale, correspondance, notes, messages et formulaires ; **stratégies d'interaction**, tours de paroles, coopérer, faire clarifier ; ***médiation***, *interpréter, conversation et discussion en ligne, transactions et coopération en ligne axées sur des objectifs, traiter un texte à l'oral, traiter un texte à l'écrit, représenter visuellement une information, exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature), analyser et critiquer des textes créatifs, faciliter la coopération dans les interactions avec les pairs, coopérer pour construire du sens, gérer une interaction, susciter un discours conceptuel, instaurer une ambiance constructive, établir un espace pluriculturel, faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords, relier à un savoir préalable, décomposer une information compliquée, adapter son langage, amplifier un texte dense, élaguer un texte ;* ***compétences langagières,*** *exploiter un répertoire pluriculturel, compréhension plurilingue, exploiter un répertoire plurilingue*, ...

En réalité, pour invoquer de tels niveaux de structuration, il faut admettre les nécessités des comparaisons internationales, des évaluations et autoévaluations et des certifications à des niveaux assez fin pour être visibles et individuellement contrôlables.

La question posée est de savoir s'il convient de développer des classifications aussi élaborées pour mener un projet d'enseignement bi-plurilingue au niveau du continent africain. La réponse peut se formuler en trois temps.

1er temps : as-t-on besoin de descripteurs pour définir des objectifs d'enseignement en français (ou en anglais) selon que les apprenants sont ou non des locuteurs dans leur famille. Si le français n'est pas utilisé dans la vie courante, notamment en famille, la réponse semble évidente. Dans l'hypothèse où les apprenants sont déjà familiers du français dans leur vie quotidienne, la réponse n'a pas le même caractère impératif mais doit selon nous être également positive.

Une petite explication s'impose. Un problème aujourd'hui enfin identifié dans tous les systèmes scolaires par les études PIRLS et PISA de l'OCDE, est qu'une partie des retards scolaires que l'on constate au niveau du collège sont déterminés par un niveau insatisfaisant dans la langue de scolarisation, ce qui veut dire que les élèves ont des difficultés pour suivre les cours non parce qu'ils ne travaillent pas assez les matières, français, mathématiques ou physique par exemple, mais parce qu'ils ne jouissent pas d'une immersion suffisante en dehors de l'école dans la langue de scolarisation, en l'occurrence le français, et que cette situation n'est pas assez prise en compte dans la pédagogie. La question posée à titre d'action préventive prioritaire concerne en premier lieu non l'enseignement en collège, niveau 3 de la CITE, mais l'enseignement en primaire, niveau 2 de la CITE. Mais elle concerne quand même le niveau 3, car comme il n'est pas question de faire rétrograder les élèves en difficultés, c'est à ce niveau qu'il convient d'engager les

actions correctrices, et dès que les difficultés sont identifiées, c'est-à-dire le plus tôt possible.

Donc, on peut et l'on doit se doter des outils permettant d'afficher des objectifs d'enseignement non seulement en termes de contenu, mais de niveaux contrôlables. De ce point de vue, le CECRL constitue une boîte à outils qui peut être adaptée, enrichie, contextualisée, mais on aurait tort de ne pas l'utiliser en tant que boîte à outils. Les niveaux et les descripteurs associés existent pour de nombreuses langues et particulièrement pour le FLE. Rien n'interdit, dès lors que le besoin est avéré, de l'utiliser pour l'enseignement en général. Bien évidemment, les niveaux d'exigence dans la langue de scolarisation doivent être plus élevés que pour la LV1, eux-mêmes plus élevés que pour la LV2. Prenons le cas du niveau A2. En tant que LV1 il est censé être obtenu au cours du cycle du collège. En tant que langue de scolarisation, il est évident que ce niveau doit atteint dès l'école primaire.

2e temps : si l'on inclut aux niveaux 1 et 2 de la CITE les langues nationales, en supposant que l'on dispose des outils pour le faire, ce que l'on devrait connaître à travers les états des lieux susmentionnés, la question est posée de savoir si ces enseignements nécessitent des descripteurs. On précise que si l'on vise une utilisation minimale, qui est d'employer les langues nationales pour aider à l'apprentissage des langues internationalo-nationales que sont les langues héritées de la colonisation, la question ne se pose pas sérieusement. En revanche, si l'on vise un apprentissage de ces langues nationales, la question est tout autre. En préalable, il convient de déterminer si cet enseignement doit être entrepris distinctement avant, parallèlement ou après, et dans ce cas au collège ou si cet enseignement doit être intriqué avec l'enseignement du français et en français. Dans la première hypothèse, il s'agit d'un enseignement séparé, qui est mis en concurrence direct avec le français en termes de moyens pédagogiques et de temps d'enseignement consacrés. Si cet

enseignement est intriqué avec l'enseignement du français, on se trouve dans un enseignement que l'on peut qualifier de bilingue, voire bi-plurilingue. Il y a dans ce cas deux modalités. Soit l'enseignement est délivré simultanément en deux langues, et dans ce cas il faut penser que les manuels et supports pédagogiques doivent exister en deux langues. Soit l'enseignement est délivré en alternance, certaines matières en une langue et d'autres matières dans l'autre langue, selon le modèle bien connu de l'enseignement EMILE (Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) sur lequel sont bâties en France les classes dites européennes ou les écoles à langue régionale intégrée. En toute hypothèse, le raccordement aux niveaux de la CITE et du CECRL, paraît assez inéluctable en soulignant le fait que les acteurs des systèmes éducatifs sont libres en responsabilité d'en faire le meilleur usage.

3e temps : sur combien d'années est-il envisageable d'étendre la pratique de l'enseignement bi-plurilingue : sur la totalité du cycle 1, c'est-à-dire du CP au CE2, sur les deux cycles ? Jusqu'à quel point est-il pertinent de poursuivre dans la langue africaine si l'enseignement dispensé reste réservé à l'espace scolaire sans déboucher sur une pratique sociale ?

4e axe : La définition des contenus

Il n'y a aucun investissement particulier à envisager en ce qui concerne les savoirs fondamentaux. La matière première est contenue dans les programmes scolaires et les manuels scolaires qui en sont issus. Le référentiel ne peut qu'en être dérivé. Et celui-ci n'a de sens que du fait de l'intégration dans ces savoirs fondamentaux, et dans quelle mesure, des langues africaines et des *savoirs locaux*.

En ce qui concerne les *savoirs locaux*, Henry Tourneux a décrit et expérimenté une démarche très systématique incluant des enregistrements directs auprès de la population et des professionnels. La raison de cette démarche est que les savoirs

locaux que l'on voudrait utiliser ne sont pas figés dans des écrits, mais correspondent le plus souvent à des savoir- faire qui sont des connaissances dignes d'être décrites et transmises. Ce sont la plupart du temps des pratiques professionnelles qui ne sont pas des pratiques ancestrales figées que l'on se contente de reproduire sans tenir compte des évolutions de l'environnement. Or, dans les sociétés rurales l'environnement change également et la question est de savoir capter ce qui est valorisable en termes d'enseignement. L'éducation n'a pas pour objectif de faire découvrir aux enfants tous les métiers auxquels les enfants ne seront pas destinés, ce qui n'aurait aucun sens, mais plutôt d'en extraire la portée culturelle. Par la recherche, certains contenus qui apparaîtront valorisables peuvent être captés. Par exemple si nous sommes dans une région proche de la mer où la pêche est une activité importante, un travail sur la pêche et les connaissances impliquées, qu'il s'agisse de la faune marine, de la météo ou de la navigation, représente une mine d'or que l'on ne traitera pas de la même manière en CE1, en CM2 ou en classe de 6e. Il s'agit d'un vrai travail de *linguistique pour le développement* dont il faut chercher à tirer bénéfice pour l'enseignement.

Une autre question importante est de savoir si toutes les matières doivent être concernées par un enseignement bi-plurilingue ?

Une leçon de calcul ou de mathématique doit être tenue en mode monolingue (en français, en anglais, en portugais ou en espagnol) ou en mode bilingue. C'est une question à se poser pour chaque langue et qui n'appelle pas de réponse uniforme. Cela fait partie de l'évaluation à effectuer à propos de chaque langue.

Incidence des niveaux et descripteurs sur les contenus

Prenons d'abord une hypothèse d'enseignement de mathématique bilingue. L'OPA a publié un lexique de mathématique français-haoussa comprenant 400 entrées en

français et 500 en haoussa (https://plurilinguismeafricain.org/index.php/terminologie/dictionnaires/francais-haoussa).

Pour que ce lexique soit utilisable dans un enseignement bi-plurilingue, il faut effectuer un tri des éléments à utiliser aux différents niveaux de l'enseignement, c'est-à-dire partir d'une base minimale des termes à intégrer en classe de CP (premier niveau du cycle 1 du niveau 2 de la CITE) et d'ajouter un certain nombre de termes nouveaux par année d'enseignement afin de correspondre aux exigences des programmes d'enseignement tels qu'ils existent. Les sources d'information sont les manuels d'enseignement eux-mêmes qui doivent être l'objet d'analyses comparatives.

Bien évidemment ce genre d'exercice est reproductible pour tout autre langue africaine disposant d'un lexique équivalent, existant ou à créer. Nous laissons de côté la question de l'opportunité de la création de néologismes. Celle-ci n'a d'intérêt que dans une perspective d'intégration naturelle dans les pratiques sociales, ce qui doit être démontrée.

Notons que la SIL (Société internationale de linguistique, https://www.sil.org/) qui existe depuis près d'un siècle, alimente une base de connaissances considérable qu'il faudrait méthodiquement utiliser. Elle produit notamment des dictionnaires disponibles via cette adresse https://www.webonary.org/. Selon son rapport d'activité pour 2024, 355 dictionnaires en ligne ont été publiés depuis l'origine et 17 ont été ajoutés dans la seule année 2023.

Pour être intégré dans un enseignement bi-plurilingue, compte tenu des moyens en supports pédagogiques et en formation des personnels enseignants, chaque langue doit faire l'objet d'études d'opportunité. Mais la mission du cadre à venir est de fournir les instruments permettant aux acteurs de progresser à leur rythme.

Il est illusoire d'imaginer laisser les enseignants créer leur propre support à partir de contenus qui n'ont pas été

conditionnés, préparés, en vue d'être enseignés et sans qu'eux-mêmes n'aient pu bénéficier de formations adéquates.

C'est l'objet du cadre qui n'est présentement qu'imaginé à grands traits de tracer des lignes directrices afin que ce travail puisse être mené à une échelle aussi bien nationale qu'internationale dans un contexte plurilingue.

En ce qui concerne les contenus relatifs aux savoirs locaux, dans son livre *Transmission des savoirs en Afrique* évoqué plus haut, Henry Tourneux donne une liste des thématiques qui doivent être couvertes dans cette perspective. Elles sont organisées en deux parties : l'étude du milieu et les activités techniques de l'homme. La plupart de ces thèmes existent potentiellement dans la définition des « compétences générales » au sens du CECRL 2001 dont les champs sont si étendus qu'en réalité ils ne sont pas directement exploitables. Sous le chapitre « connaissance du monde », on notera avec intérêt l'observation suivante (CECRL 2001 : 82) : « La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques, politiques ». On ne peut faire renvoi plus explicite au programme d'enseignement dans les pays considérés. De la même façon, sous le chapitre « savoir socioculturel », le domaine couvert est bien circonscrit : « Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects ». Il s'agit ici d'un renvoi aux développements spécifiques du CECRL dans les différentes langues pour une approche plus concrète des domaines à couvrir.

Il n'est donc pas surprenant que l'on retrouve dans le volume dédié au niveau A1 pour le français (Beacco 2007 : 103-126) au chapitre « notions spécifiques », nombre de similitude, mais sans coïncidente parfaite, avec les thèmes présentés par Henry Tourneux. Donc il n'y a ici aucune recette miracle. Des outils existent, ils ne sont ni parfaits ni exhaustifs. Il faut seulement

s'en servir le mieux et le plus économiquement possible en termes de moyens.

Par exemple à la rubrique « 6.11.9. Laitage et produits laitiers » (Beacco 2007 : 103-126), on trouve lait, beurre, yaourt, fromage […] *noms de fromages* et dans Tourneux (2011 : 55) on trouve à l'article *Cuisine* « fabrication du beurre et des produits dérivés du lait ». Mais très normalement, on trouve d'une manière générale une spécialisation et une contextualisation qui ne peut exister chez Beacco. Par exemple à l'article *Agriculture*, on va trouver « la culture des arbres fruitiers, sorgho pluvial, sorgho de contre-saison (mouskouari), maïs, arachide, niébé, pois de terre, sésame, oignon, gombo, piment, brèdes (amarante, oseille de Guinée, chanvre de Guinée, etc.), Maraîchage préparation et disposition du sol », alors que chez Beacco il n'y a pas d'article *Agriculture*, signe sans doute de civilisation urbaine, car il y a un article *Commerces et courses*, mais on va retrouver quelques notions proches sous l'article *Nourriture et boissons*, mais de façon beaucoup plus sommaire. On mesure sur ces deux exemples, ce qu'il faut entendre par contextualisation, ce que les auteurs du CECRL avaient parfaitement bien anticipé.

On retrouve également chez Tourneux (2011 : 53), mais sans trop de détails, le souci que les contenus enseignés soient adaptés au niveau des enseignements auxquels on envisage de les intégrer. Ainsi, « l'étude des propriétés des plantes sera réservée à des étudiants avancés. Il n'est pas question de risquer, par exemple, que de jeunes élèves s'intoxiquent en expérimentant des recettes non contrôlées qu'ils auraient apprises à l'école ».

L'ambition chez Tourneux (2011 : 53) est grande. « La thématique qui peut donner lieu à des leçons est très large. À terme, on peut viser l'élaboration d'une encyclopédie des savoirs locaux à destination des élèves ».

Tourneux consacre un chapitre à la méthodologie (2011 : 43-52) à mettre en place pour construire des contenus qu'il estime

ne pas trouver dans les productions scientifiques déjà disponibles, car selon lui, il convient d'écarter toute approche archéologique ou muséographique, et de s'attacher à des savoirs réels, bien vivants, qui, s'ils puisent dans la tradition, sont soumis eux-mêmes aux évolutions de toute société en contact avec le monde. Donc, il faut collecter ces savoirs au moyen d'entretiens. Et la construction de ces savoirs enseignables fait appel à des compétences variées que l'on devra retrouver dans les équipes qui en seront chargées. Ainsi aurons-nous le documentaliste, le rédacteur en chef, l'enquêteur, le transcripteur / traducteur, le rédacteur en langue africaine, le relecteur en langue africaine, les vérificateurs du produit fini, et le metteur en page.

Il donne une description précise des tâches à accomplir : le choix des thèmes, la documentation, la préparation de l'interview, l'interview, l'observation directe, la transcription et traduction de l'interview, la validation de la traduction, la rédaction du plan de la leçon, la rédaction en français de la leçon, la rédaction des questions et des réponses, la validation scientifique du texte en français, la rédaction en langue africaine de la leçon et des questions, la vérification de la traduction, version africaine versus version française, la mise en page de la leçon, l'iconographie.

Tourneux donne enfin des exemples d'interview et des exemples de leçons complètes qui sont les suivantes : 1 - Les saisons, 2 — Le caïlcédrat, 3 — Le protoptère, 4 — Les noms de plantes, 5 — La chauve-souris, 6 — Le sorgho repiqué.

Comme il s'agit de « leçons complètes », destinés à des enseignements spécialisés de niveau collège, voire lycée, Tourneux laisse entière la question de l'intégration d'éléments de ces savoirs locaux dans les enseignements de base.

C'est une tâche tout à fait considérable du même ordre de grandeur que la construction et l'exploitation de dictionnaires. Canaliser ces travaux est de notre avis du domaine du « cadre » à construire.

5e axe : La construction des supports

Le CECRL volume complémentaire (2018 : 22) insiste sur le fait qu'il n'a pas vocation à produire ni des supports ni à former des enseignants. Sa mission se limite à

(a) fournir un métalangage pour discuter de la complexité de la compétence langagière, réfléchir, communiquer des décisions sur des objectifs et les résultats d'apprentissage qui soient cohérents et transparents

(b) proposer des idées pour l'élaboration de programmes et la formation des enseignants. Pour assurer ces fonctions, chaque échelle est désormais présentée avec des explications sur sa raison d'être.

Pour rentrer dans le détail, il renvoie à des travaux complémentaires. « Ceux/celles qui ont la responsabilité d'établir un programme pour les langues étrangères et les langues de scolarisation trouveront des conseils pour la promotion d'un enseignement plurilingue et interculturel dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (https://rm.coe.int/16806ae64a).

Il doit être recommandé d'élaborer des prototypes de manuels d'enseignement bi-plurilingue pour les petites classes dont les éditeurs pourraient s'inspirer.

La formation des enseignants n'est pas non plus traitée à aucun moment dans le CECRL pour la raison simple que la formation des enseignants relève exclusivement des institutions qui ont toutes les compétences pour exploiter un cadre restant à construire.

A cet égard, c'est tout autant dans son organisation de projet que dans le métalangage qu'il s'est efforcé de mettre en place, que le CECRL peut servir de référence.

3. Planifier une démarche

C'est sans doute l'aspect le moins connu du CECRL, mais il mérite l'attention : comment conduire un grand projet

international de cette envergure sans des principes organisationnels à la mesure ?

Le principe de base est d'amener par le moyen d'appels à contribution un certain nombre de laboratoires de recherche à travailler dans les directions du projet et sur les sujets à détailler dans les appels à contribution. On espère susciter ainsi de nombreuses thèses de doctorat et mémoires de master destinés à répondre aux objectifs du projet.

Aujourd'hui, de nombreuses recherches sont réalisées de façon peu coordonnée. L'idée est de polariser au maximum les recherches sur des objectifs communs visant à agir en profondeur sur les systèmes éducatifs.

i) Les acteurs

Les chercheurs, les responsables de politiques éducatives, les enseignants, les éditeurs, les apprenants. Chacun doit avoir sa place dans le processus d'élaboration. C'est une condition pour que le processus passe du domaine expérimental où il est cantonné actuellement à un processus massif d'évolution des systèmes éducatifs.

ii) Les instances

Le comité de pilotage doit être composé d'experts, linguistes, didacticiens, spécialistes en sciences de l'éducation, en politiques linguistiques, représentants d'institutions partenaires (OIF, AUF, ACALAN notamment), d'écoles normales supérieures, d'administrations nationales. Il a pour mission de définir le cadre général à long terme et les programmes d'action, de valider les appels à contribution et de valider les rapports d'activités. Le fonctionnement du comité de pilotage doit être assuré par un secrétariat général.

Le comité scientifique également composé d'experts a pour vocation d'évaluer les actions conduites sous l'impulsion et le contrôle du comité de pilotage.

Les groupes de travail ont pour vocation soit de mener eux-mêmes certains travaux, soit d'élaborer des appels à contribution dans le cadre de leur domaine de compétence.

Nous nous inspirons ci-après de la structure des groupes de travail définie par l'OPA :

- Description des langues africaines (DLA)
- Lexicologie-Terminologie-Traduction (LTT)
- Didactique de l'enseignement bi-plurilingue et production d'outils pédagogiques (DEBP)
- Formation des maîtres et formation des formateurs (FMFF)
- Coopération, réseaux, cultures, communication (CRCC)
- Maison d'édition et site web (MESW)

Le premier groupe a comme objectif la description des langues. C'est un processus long et aujourd'hui encore très partiel, mais préalable incontournable à la définition d'une didactique et à la production d'outils pédagogiques dans les langues considérées. Il convient d'évaluer ce qui existe déjà et peut être réinvesti dans la production d'outils pédagogiques et dans la formation des maîtres. Le groupe doit établir un plan de travail pluriannuel. L'état des lieux préalable doit permettre de répondre à des questions concrètes telles que l'importance des populations dont les langues ne sont pas documentées, celles qui sont documentées mais qui ne sont pas pédagogiquement équipées. Cet état des lieux doit faire l'objet d'appels à contribution spécifiques, dont les résultats permettront d'établir des projets de recherche pluriannuels.

Le deuxième groupe est dédié à la « Lexicologie-Terminologie-Traduction » (LTT). Procéder à un inventaire du vocabulaire usuel des enseignements dispensés en vertu des programmes scolaires : Le groupe LTT a un rôle primordial à jouer dans le processus de standardisation des variétés dialectales et sociolectales en présence.

Le troisième groupe se consacrera à la « didactique de l'enseignement bi-plurilingue et à la production d'outils

pédagogiques ». Il devra susciter la production du matériel pédagogique efficace et performant pour tous les couples de français / langues africaines. Un inventaire des matériaux pédagogiques disponibles doit être établi. Il faudra aussi se rendre dans des classes bilingues pour observer ce qui se fait et échanger avec les enseignants à propos de leurs difficultés et de leurs besoins. Cet état des lieux devra déboucher sur une réflexion didactique qui devrait donner un cadre à l'action pratique (recherche-action-formation). Il est raisonnable de viser la réalisation de plusieurs maquettes destinées à servir de référence pour les réalisations futures à la charge des éditeurs et des diverses administrations de l'éducation.

Le quatrième groupe de travail sur la « formation des maîtres et la formation des formateurs » produira des résultats en termes de méthodes de formation et de flux de formations, à partir des premiers résultats du groupe précédents. Ce travail implique l'intégration de représentants d'écoles normales de différents pays impliqués dans le projet.

Le cinquième groupe « Coopération, réseaux, cultures, communication » a pour mission la sensibilisation des enseignants, des universités, des politiques et de la société civile. Il sera plus particulièrement chargé de la communication, en relation étroite avec les autres groupes. Il veillera à maintenir la pertinence du partenariat linguistique entre le français et les autres langues dans le développement des sociétés. Il comprendra des membres issus de pays non francophones, travaillant dans des départements de français.

Le sixième groupe, « Maison d'édition et site Web », fera fonction de plateforme logistique et informatique du projet.

iii) Quelles priorités et quelle progression ?

Devant l'immensité de la tâche, le risque serait de vouloir tout savoir avant de commencer. Ce serait une grave erreur. La marche est trop haute. Une autre erreur serait de vouloir fixer un ordre de priorité entre les chantiers à ouvrir. La réalité c'est que

beaucoup de chantiers sont déjà ouverts, que beaucoup de choses ont été expérimentées, que beaucoup de savoirs ont déjà été accumulés, et il serait dommage de ne pas pouvoir s'en servir. Il est tout-à-fait possible de progresser sur un large front et sur plusieurs chantiers à la fois. Il faut aussi pouvoir avancer de manière circulaire, car les progrès dans un domaine peuvent permettre de progresser dans d'autres. Il faut enfin de la souplesse dans l'organisation. Un comité de pilotage n'est pas une instance figée, constituée une fois pour toutes. Nous avons souligné l'appel à projet comme levier principal pour avancer. Donc en fonction des résultats de ces appels à projet, on peut définir des domaines et des rythmes de progression et l'on peut adapter l'organisation en fonction des ressources humaines effectivement mobilisées et mobilisables.

Nous avons identifié comme point sensible l'intégration de savoirs locaux aux différents niveaux de l'enseignement. Si l'on a cette vision de ce qu'il faudrait faire et qu'une démarche pratique de recherche en linguistique et didactique appliquées prend corps dans cette direction, il ne fait aucun doute que des résultats rapides pourront être observés.

Il est difficile d'en dire beaucoup plus. Ce sont les premières marches qui comptent le plus.

Conclusion

Nous venons de tracer à grands traits la vision que nous avons d'une démarche collaborative coordonnée à l'échelle des pays africains francophones et non francophones visant l'extension d'un enseignement bi-plurilingue au niveau des enseignements fondamentaux et des premières années de collège. L'objectif est l'élévation du niveau général des populations, la défense et la promotion des langues nationales et savoirs locaux dans une perspective de développement économique et social pour tous.

Bibliographie

CECRL 2001, https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference- languages/cefr-and-its-language-versions

CECRL – Volume complémentaire 2020, https://www.coe.int/fr/web/common-european- framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions

Guide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle. https://rm.coe.int/a-guide-to-action-oriented-plurilingual-and-intercultural-education-fr/1680b52355

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (https://rm.coe.int/16806ae64a)

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) https://carap.ecml.at/fr/Accueil

Descriptions de niveaux de référence (langue par langue), https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference- level-descriptions

Description des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR), Projet de Guide de réalisation, Version 2, Novembre 2005, Division des Politiques linguistiques, DG IV - Conseil de l'Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/guide-pour-la- realisation-de-descriptions-de-niveaux-de-reference-dnr/168077c575

Transpositions du CECRL pour le français, https://didierfle.com/categorie-produit/collections/les-travaux-du-conseil-de-l-europe/*Plurilinguisme et pluriculturalisme*, https://www.coe.int/fr/web/common-european- framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism

SIL (Société internationale de linguistique, https://www.sil.org/), rapport d'activité 2024,

https://indd.adobe.com/view/29114746-ec59-4c21-a082-853dfc271d8d

Tourneux, Henry, Boubakary Abdoulaye, Hadidja Konaï, 2011 *Transmission des savoirs en Afrique - Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement,* Karthala, Dictionnaires et langues. (halshs-00645255). Ouvrage toujours disponible chez l'éditeur accompagné d'un DVD.