Précarité de statut de la langue enseignée et conséquences sur l'enseignement/apprentissage

Bruno MAURER

UR 739 DIPRALANG, Université de Lausanne

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9025

Résumé : Dans un grand nombre de pays d'Afrique francophone, les L1 des apprenants n'ont pas un statut de langue haute dans la situation multilingue de diglossie qui caractérise les situations post-coloniales. Les différences de statut se retrouvent dans les conditions d'enseignement de ces langues, souvent cantonnées au rôle de langues d'enseignement seulement dans des dispositifs expérimentaux. À la minoration de statut s'ajoute une précarité de la présence de ces langues dans les systèmes éducatifs, analysée à travers le cas du Niger.

Mots-clés : expérimentation pédagogique, enseignement dans les L1, Niger

Abstract: In a large number of French-speaking African countries, learners' first languages do not have the status of "high languages" in the multilingual diglossia that characterizes post-colonial situations. Differences in status are reflected in the conditions under which these languages are taught, often confined to the role of languages of instruction only in experimental settings. In addition to their diminished status, the presence of these languages in education systems is precarious, as analyzed in the case of Niger.

Keywords: educational experimentation, first languages teaching, Niger

---

Du point de vue de la situation de précarité définie comme résultant d'une relation de dépendance, avec une conséquence qui est l'instabilité et le fait qu'une inscription temporelle (et encore moins une pérennité) de la situation n'est pas garantie, il est intéressant d'analyser le fait que toutes les langues n'ont pas le même statut en regard des systèmes éducatifs. Cette différence de statut rejaillit sur les conditions de leur enseignement qui relèvent, dans certains cas, d'évolutions partielles des systèmes éducatifs couramment nommées « expérimentations », une dénomination très parlante du point de vue de la précarité, car elle exprime bien le caractère limité dans le temps, non durable. Il s'agit de cas dans lesquels les systèmes éducatifs sont amenés à sortir d'un état de relative stabilité pour évoluer en intégrant de nouvelles langues en tant que langues d'enseignement. Les évolutions systémiques que nous allons décrire

s'opèrent sous la pression de constats de dysfonctionnements du système éducatif (fort taux de décrochage, fort taux de redoublement) et/ou sous l'influence d'acteurs internationaux du développement (Banque mondiale, UNESCO, agences nationales de coopération) qui se font l'écho d'études attestant de l'importance d'éduquer les enfants dans leur langue de première socialisation.

1 Statuts juridiques des langues au Niger : un multilinguisme inégalitaire

Cette situation va être illustrée avec le cas de l'enseignement des langues africaines au Niger, ce pays ayant été choisi car c'est celui qui a le plus tôt commencé à les utiliser dans des systèmes éducatifs francophones, exception faite de la Guinée Conakry qui avait, au lendemain de l'Indépendance, banni le français.

Au Niger, les textes fondamentaux distinguent deux types de langues. À côté du français qui a le statut de langue officielle unique, on dénombre d'autres idiomes auxquels la Constitution a attribué uniformément le statut de « langues nationales », non pas parce qu'elles sont parlées sur le seul territoire du Niger mais au nom du principe d'égalité entre les citoyens nigériens.

Les différentes constitutions nigériennes, et cela depuis l'Indépendance en 1958, ont toujours consacré ce multilinguisme à travers une disposition qui reconnaît à chacune des composantes de la nation nigérienne le droit d'utiliser sa langue en respectant celles des autres. Par exemple, l'article 3 de la constitution du 09 août 1999 (V^{e} République) stipule que *« toutes les communautés composant la nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres. Ces langues ont, en toute égalité, le statut de langues nationales. La loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement. La langue officielle est le français ».*

En 2001, une loi fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales fut adoptée. Elle précise davantage la notion de « langue nationale » et fournit la liste des idiomes parlés au Niger qui devraient jouir de ce statut. Les articles suivants de cette loi sont explicites :

> Article 1er : Est reconnue comme langue nationale du Niger, la langue commune à un groupe établi de citoyens au sein du territoire du Niger à sa formation. Est considéré comme groupe établi de citoyens au sein du territoire du Niger à sa formation, un groupe historiquement identifié à ce territoire par l'existence d'un village ou d'un campement au moment de l'établissement de la territorialité du Niger'.
>
> Au sens de l'alinéa 2 du présent article, les groupes concernés sont : les Arabes, les Buduma, les Fulbé, les Gulmance, les Hausawa, les Isawghan, les Kanuri, les Kel-tamajaq, les Sonay-Zarma et les Tubu.
>
> Sont proclamées langues nationales : l'arabe, le buduma, le fulfulde, le gulmancema, le hausa, le kanuri, le sonay-zarma, le tamajaq, le tassawaq et le tubu.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Au terme de cet article, le Niger compte aujourd'hui dix langues nationales. Ce statut, pour ce qui nous concerne dans cet ouvrage, est clairement un statut minoré par rapport à celui de la langue française. Mais ce statut reste un statut légal et ne signifie pas que les langues elles-mêmes puissent être qualifiées de précaires. Le statut qui leur est reconnu est certes de deuxième plan par rapport à la langue française (statut d'officialité), mais il confère une existence légale aux langues nommées et une importance qui ne peut du jour au lendemain être remise en cause, sauf éventuellement par accès à un statut de rang supérieur (co-officialité avec le français par exemple), voire même officialité pleine et unique si la situation du français était remise en cause : il nous semble que cet exemple doit nous pousser à ne pas assimiler automatiquement précarité et minorisation sociolinguistique de statut.

Du reste, dans la minorisation, toutes les langues ne sont pas égales : sur les dix langues nationales, on va voir plus bas que le Niger n'en a « expérimenté » ou offert que cinq dans le système éducatif : le fulfulde, le hausa, le kanuri, le songhay-zerma, le tamasheq (ou tamashaq selon les graphies). Le même phénomène serait observable dans les expérimentations au Sénégal : le wolof (L1 de 43 % des Sénégalais) a été de toutes les expérimentations d'utilisation des langues nationales, idem pour le mooré au Burkina Faso (L1 de la moitié environ des Burkinabè) et pour le hausa (52 %) ou le songhay-zarma (21 %) au Niger. L'explication de cette inégalité *de facto* est à rechercher dans le fait que les promoteurs de ces politiques éducatives, État ou associations, cherchent à introduire des innovations qui vont rapidement pouvoir toucher un maximum de personnes si elles se révèlent positives.

2 Du multilinguisme officiel au multilinguisme scolaire : une politique linguistique éducative qui procède par tâtonnements

Du point de vue du rapport au système éducatif, la situation juridique et sociolinguistique des langues se traduit par le fait que, comme dans les autres pays d'Afrique subsaharienne, le français, unique langue officielle, a seul le statut de langue d'enseignement dans tout le système scolaire, bien qu'il ne soit la langue première de pratiquement aucun apprenant, n'étant pas une langue familialement transmise. On peut considérer que le Niger est un pays pionnier, ayant procédé à une introduction des L1 dans l'enseignement, dès 1973. Le Niger, dès 1973, se proposait de « faire épanouir la personnalité de l'homme nigérien, à travers la connaissance de ses valeurs culturelles et par la participation active à l'enrichissement de ce patrimoine ».

Pourquoi aller vers cet enseignement par les langues nationales ? En 2023, la réponse n'est pas seulement politique, décoloniale. Le contexte idéologique a changé : on met l'accent actuellement sur le possible « partenariat » entre les langues pour le développement. Plusieurs langues africaines jouissent d'un prestige croissant, qu'il s'agisse de langues patrimoniales (songhay au Niger ou au Mali), de langues véhiculaires transnationales (peul dans nombre des pays de l'enquête, hausa au Niger) ou de langues « pain », c'est-à-dire d'une langue susceptible de nourrir celui qui la parle, de lui offrir des opportunités sociales (ce qui est, par exemple, le cas du wolof au Sénégal, du hausa au Niger ou du bamanankan au Mali). Le souci de faire une place à ces langues dans les systèmes éducatifs s'appuie donc sur des préoccupations plus développementalistes

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

que d'identité nationale. Depuis des décennies, celles-ci font l'objet d'un large consensus scientifique international qui a mis le système en dynamique, avec une forme de déséquilibres, depuis le début des années 70 et jusqu'à aujourd'hui, dans une partie des classes de l'enseignement primaire. Sur ces questions, plus largement, on lira Maurer et Ndoye (2022).

Les voici, sommairement présentées :

- on ne peut apprendre que ce qu'on comprend clairement. La meilleure voie pour un apprentissage efficace est donc l'utilisation des langues nationales premières comme langues d'enseignement ;
- au début de sa scolarité, l'enfant ne peut s'épanouir qu'en utilisant sa langue première (ou une langue du milieu qu'il pratique avant la scolarisation), car il peut poser des questions et répondre naturellement. Sa participation est effective ;
- lorsque l'enfant est scolarisé dans sa langue première, sa famille peut suivre son évolution scolaire et si possible l'appuyer, ne serait-ce qu'en s'intéressant à son travail. De plus, l'utilisation des langues maternelles à l'école permet aux parents de participer davantage à la vie scolaire en général ;
- dans les villages où les adultes bénéficient d'un centre d'alphabétisation, une interaction positive avec l'école bilingue permet une meilleure progression des deux types d'apprentissage. L'enfant scolarisé dans une école bilingue peut éventuellement devenir alphabétiseur à l'âge adulte. Ainsi les difficultés qui consistent à former des lettrés en français pour en faire des alphabétiseurs en langue nationale et à envoyer ces alphabétiseurs dans des villages dont ils ne sont pas originaires peuvent être aplanies ;
- l'enfant rural qui a appris à lire et à écrire en français et qui interrompt sa scolarité au cours ou à la fin de son cycle primaire se trouve dans un contexte qui précipite chez lui un analphabétisme de retour. En effet, cet enfant n'aura rien à lire dans son environnement et n'aura pas maîtrisé le français pour écrire pour son plaisir ou ses besoins propres. *A contrario*, l'enfant qui maîtrise l'écriture dans sa langue peut continuer à écrire et à lire pour tenir une petite comptabilité ou écrire des textes qui vont permettre de maintenir et de renforcer la culture locale ;
- l'utilisation des langues premières contribue à maintenir les filles à l'école, en pouvant améliorer leur réussite scolaire et donc fréquenter plus longtemps l'école ; ce qui peut expliquer ce point, c'est le fait que les filles auraient possiblement moins de contacts avec la langue française que les garçons et sont plus éloignées de la langue du système éducatif ;
- une fois qu'on peut lire dans sa langue, c'est-à-dire décoder un message écrit, on peut le faire dans toute langue si le code (l'alphabet) est le même ;
- la socialisation de l'enfant n'est pas encore achevée au moment de son inscription à l'école ; il n'est pas encore un individu autonome habitué à échanger et à se construire au contact des autres. L'utilisation des langues maternelles à l'école

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

est donc incontournable durant les premières années pour renforcer certaines compétences sociales comme l'expression orale et autres ;

- vu les difficultés orthographiques de la langue française, il est beaucoup plus facile d'apprendre à lire et à écrire en langue première ;
- l'apprentissage du calcul doit se faire en langue première, car le marché local en est le premier lieu d'application et que même un adulte bilingue calcule toujours dans sa langue maternelle ;
- l'enseignement bilingue réduit les déperditions scolaires et met les enfants à l'abri d'éventuels blocages psychologiques dus à un enseignement précoce en langue étrangère.

À la suite de plusieurs années d'expérimentation de l'enseignement bilingue français/langues nationales et en aboutissement d'un processus législatif continu depuis 1972 qui dotait le Niger de l'arsenal sans doute le plus complet en la matière, ce pays a adopté, le 1er juin 1998, une loi consacrant (juridiquement) la généralisation de l'éducation bilingue et proclamant (articles 10, 19, 21) que le français et les langues nationales sont langues d'enseignement. Cette loi constituait une nouvelle étape dans l'évolution du système. Son application effective, qui devrait donner lieu à une généralisation, contribuerait à une sortie d'une situation de marginalité (au sens de « à la marge ») des expérimentations (qui n'en seraient plus) et à une légitimation des langues premières, contribuant à une moindre minoration sociolinguistique. Si *de jure* toutes les L1 sont égales, *de facto* s'opèrent entre elles une hiérarchisation par la participation ou non à des sous-systèmes éducatifs expérimentaux qui contribuent à les équiper didactiquement, à créer des ressources, et à modifier les représentations qui les concernent : elles seraient des langues plus à même de traduire la « modernité » de l'école conçue sur le modèle occidental, les égales du français en quelque sorte.

En 2001, une loi fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales fut adoptée. Il reste que les textes d'application de nombreuses dispositions de cette loi, adoptée depuis 1998, n'ont jusqu'ici pas été élaborés. En dépit de l'arsenal éducatif adopté, le système éducatif nigérien reste à dominance monolingue ; cependant, même si l'État ne fixe pas plus de règles, l'espace éducatif ainsi défini permet à des ONG de développer des expériences d'enseignement bilingue.

3 Précarité temporelle des expérimentations et effets négatifs sur les acteurs : élèves, enseignants, parents d'élèves

Ces expériences sont couramment désignées à travers l'expression « d'expérimentation », de mise en expérimentation de modèles curriculaires alternatifs à l'école dite *classique* (monolingue en français). La dénomination à elle seule dénote le caractère de précarité. Par nature, une expérimentation est limitée dans le temps (sème *temporalité* de la précarité).

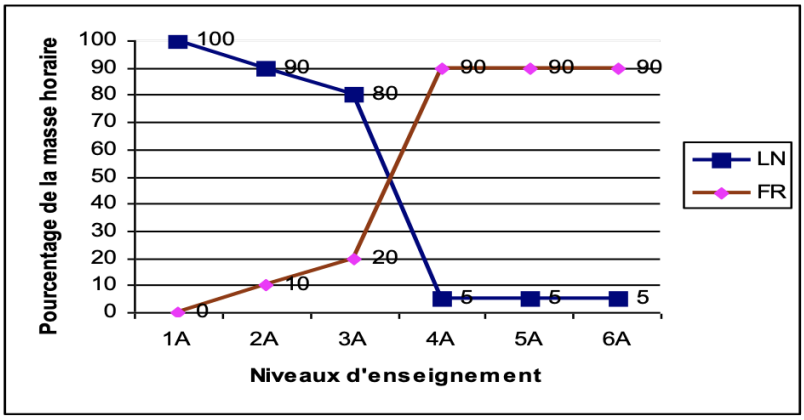
Le caractère précaire est renforcé, on va le voir, par la multiplicité de ces expérimentations, successives ou même parfois simultanées. On peut qualifier les dispositifs d'expérimentation *d'émergents* (au sens de « venant du terrain ») et les expérimentations qui en découlent et s'y inscrivent de *précaires* parce que non stables. Ce dispositif

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

tente de répondre à une demande d'inclusion, pour laisser moins d'élèves de côté, mis en difficulté par le système dit *classique*.

Le cas du Niger est particulièrement intéressant car ce pays a connu plusieurs types d'enseignement bilingue simultanés, présentant plusieurs modèles au début des années 2000. Les données qui suivent sont extraites de Mallam Garba et Seydou Hanafiou (2010).

Voici d'abord celui dit des « écoles expérimentales » (1983-2009), relevant d'un régime multi-partenarial associant les communautés bénéficiaires, l'Etat et de nombreux partenaires au développement parmi lesquels figurent des agences internationales ou gouvernementales : UNESCO, UNICEF, PNUD, FED, PAM, ACCT (actuelle OIF), USAID, Ambassade de la République Fédérale de l'Allemagne au Niger, GTZ, DES, SNV et DCD :

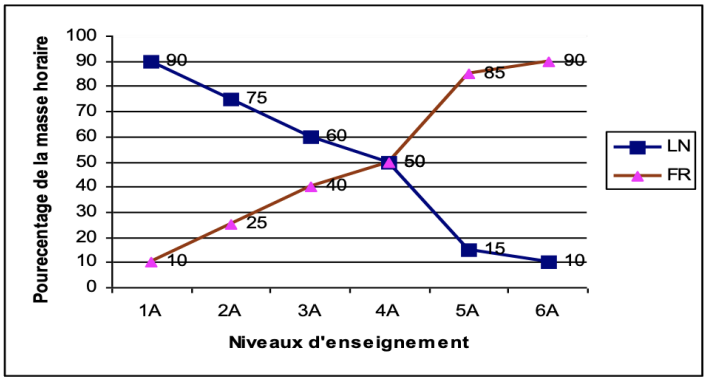


Répartition de la masse horaire par langues dans les EE

Ce modèle en X est un modèle dit transitionnel : la L1 occupe en première année tout le volume dédié aux langues et le français n'est pas présent. Les volumes respectifs des deux langues baissent et augmentent pour se croiser en début de 4e année, quand le français devient langue d'enseignement. En fin de primaire, les situations des L1 et du français se sont complètement inversées, la L1 étant réduite à portion congrue.

Le modèle bilingue des écoles dites SOUTEBA (du nom programme financé à partir de 2005 par l'UE) en est une variante ultérieure destinée à poursuivre le travail des Écoles bilingues, avec un relais plus progressif, retardé à l'année 4 et où la langue nationale garde une place plus importante en année 5. Le but était de lutter contre les décrochages scolaires.

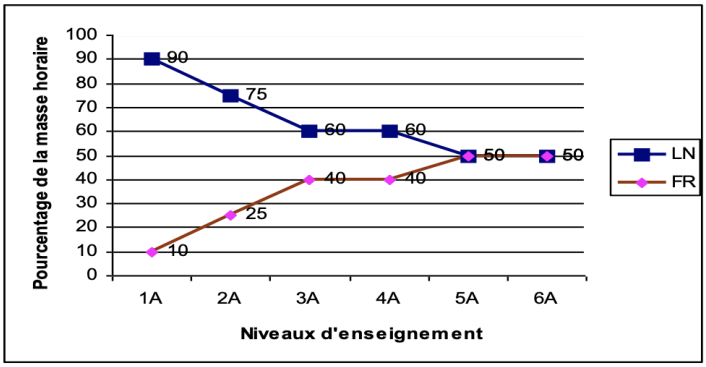
Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632



Répartition de la masse horaire par langues dans les EBS

Le relais entre la L1 et le français est passé en milieu de 4e année.

Enfin, voici le modèle des « Écoles bilingues Pilotes (2EBP) », soutenu par la Coopération allemande GTZ (1988-1996), en parallèle des Écoles expérimentales :



Répartition de la masse horaire par langues dans les EBP

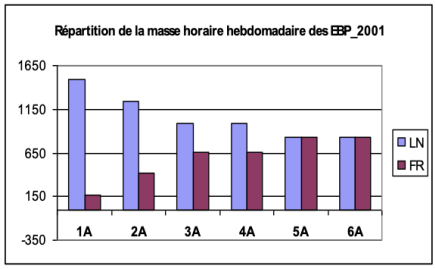
On voit ici un modèle en Y, dans lequel les deux langues partagent à partir de la 5e année de primaire le rôle de langue d'enseignement. On parle souvent de modèle de bilinguisme scolaire additif.

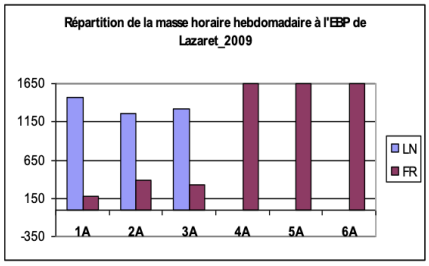
Dans cet ouvrage, notre propos n'est pas de discuter des mérites comparés des différentes solutions curriculaires. Il est intéressant en revanche de remarquer que la multiplicité des expérimentations simultanées crée dans l'esprit des parents, des enseignants, des cadres des systèmes éducatifs, une confusion : de quoi parle-t-on exactement quand on parle de « bilinguisme scolaire » ? Il est intéressant aussi de remarquer que ces modèles se sont tous éteints au bout de quelques années, quand les associations qui les portaient ont cessé leur action, faute de financement, ou parce que ce qui n'était qu'un « projet » était arrivé à son terme. Pendant leur existence, ces sous-systèmes sont restés dans les marges du système éducatif, faute d'un investissement plus important du Ministère et des ONG de soutien.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Une forme de précarité de ces expérimentations tient donc à la dépendance (précarité par dépendance) par rapport à des organismes qui les promeuvent, un statut non pérenne donc (sème de temporalité limitée). Les différentes expérimentations se sont arrêtées sans les suites prévues : ainsi les Écoles Bilingues Pilotes qui ont fonctionné jusqu'en 2001, visaient à préparer les outils de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger sur la base de la loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), assignant aux langues nationales la fonction de médium d'enseignement exclusif au cours du cycle primaire. Mais aucune école bilingue pilote n'a réussi à fonctionner en langue nationale tout au long des six années de scolarisation du cycle primaire, faute de moyens (tant humains du point de vue du nombre d'enseignants disponibles dans les langues choisies qu'en termes de matériels pédagogiques).

Le cas est patent avec l'École du Lazaret, à Niamey : la confrontation du modèle conçu par la GTZ pour le programme des Écoles Bilingues Pilotes (2EBP) avec celui appliqué par l'école de Lazaret révèle des écarts relativement à la répartition de la masse horaire hebdomadaire. Le fossé entre le dire et le faire est important :





Répartitions des masses horaires

Le diagramme de gauche montre qu'il est prévu d'arriver en 5e année à un bilinguisme scolaire équilibré. Le diagramme de droite montre une réalité déséquilibrée en défaveur des L1. Les langues nationales dont la présence et l'utilisation sont censées s'étaler tout au long du cycle primaire sont retirées au cours de la deuxième moitié du cycle.

Cela arrive fréquemment lorsque les écoles sont en rupture d'enseignants formés à l'enseignement bilingue. C'est le cas donc à Lazaret où les enseignants des classes de 4e et de 5e année n'étant pas familiers de l'utilisation de langue hausa, les enseignements se déroulent exclusivement en français.

Au cours de la première moitié, le français ne bénéficie pas du quota prévu, particulièrement à la troisième année mais il y a surcompensation de la 4e à la 6e année. On note ici un retrait précoce de la langue nationale et une introduction tardive et non coordonnée du français.

Ce schéma, qui ne correspond pas à celui préconisé par le projet 2EBP, laisse à penser que les performances des élèves de cette école sont déterminées plus par les intrants de la mise en œuvre que par la qualité du modèle conçu.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

L'enseignement dans les langues nationales est donc précaire en ce sens qu'il dépend des conditions réelles de sa mise en œuvre, des moyens à réunir et que ceux-ci sont nombreux. Nous avons analysé ici la question de la définition et de la place de la langue d'enseignement, mais il faudrait également analyser la présence de matériel didactique, la formation didactique des enseignants, l'existence d'un *curriculum* dont les contenus sont cohérents (pour une critique des *curricula* nigériens, voir Maurer, 2018). Tous ces éléments doivent être réunis pour que le système retrouve une nouvelle stabilité et que les nouvelles langues d'enseignement soient utilisées dans des conditions jugées satisfaisantes par les acteurs et inscrites, par conséquent, dans une temporalité longue.

La conséquence de la précarité – au sens de dépendance de circonstances susceptibles de changer rapidement et radicalement – de ces dispositifs d'enseignement de certaines langues est la précarité des élèves (et des enseignants) qui sont inscrits dans ces « expérimentations » : leur statut d'enseignant dans une langue, leur statut d'élève apprenant dans telle langue sont susceptibles de changer d'un jour à l'autre, à la fin de l'expérimentation, pour retourner dans un système dit classique. Or ce retour pose des problèmes considérables car les élèves changent brutalement de langue d'enseignement sans avoir toujours atteint un niveau de français suffisant pour poursuivre normalement leur scolarité hors du système bilingue.

Par-delà toutes les difficultés matérielles et théoriques que connaît l'enseignement du français dans un ensemble de pays subsahéliens évoqués à travers le cas du seul Niger, il est aisé de constater par contraste la non-précarité de l'enseignement du et en français, et de voir les conséquences négatives que va provoquer la précarité des expérimentations en langues nationales sur les motivations et représentations des parents, leurs choix d'acteurs du système éducatif en matière de langue *medium* scolaire. Les parents adoptent une forme de régulation qui est de préférer inscrire leurs enfants en système classique ; en retour, ce comportement fragilise encore plus la scolarisation en L1.

La précarité des conditions d'utilisation scolaire de ces langues, si elle ne renforce pas leur précarité – car elles sont sociolinguistiquement fortes, ce qui a rendu possible l'expérimentation de leur enseignement – contribue à accroître en retour leur minoration sociolinguistique.

Bibliographie

Mallam Garba, Maman ; Seydou, Hanafiou (2010), « Étude-pays Niger » dans Maurer, Bruno (éd.), *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/-MAEE/OIF : Paris.

CONFEMEN, 2022, *Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXIe siècle ?* Document de réflexion et d'orientation (DRO) de la 59e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février. Rédigé par Maurer, Bruno et Ndoye, Mamadou. CONFEMEN-PACTE : Dakar. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2023/01/DRO-2022_VF_valide_definitif_publie.pdf

Maurer, Bruno (2018), « Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations », dans Maurer, Bruno et Puren, Laurent (2018), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles, Bern, Berlin, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632