



HAL
open science

Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations

Bruno Maurer

► To cite this version:

Bruno Maurer. Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes, Peter Lang, pp.257-284, 2018. <hal-04546002>

HAL Id: hal-04546002

<https://hal.science/hal-04546002v1>

Submitted on 14 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

4. Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations

Bruno Maurer

La thèse développée par cet article part d'un constat de la crise de l'école en Afrique subsaharienne francophone pour les limites de cet article mais la problématique a une validité bien plus générale, qui s'accompagne d'une crise de l'enseignement du français, principale langue de scolarisation dans les pays concernés. Les discours sur la crise de l'école pointent plusieurs facteurs : insuffisance de l'accès à l'école et de la rétention scolaire, insuffisance de l'efficience (redoublements importants, sorties précoces des systèmes), baisse de la qualité de l'enseignement (insuffisance des compétences acquises par les élèves).

Nous proposons au travers de cet article une lecture systémique de la question de la scolarisation (en français) dans les pays africains pour tenter de sortir d'une vision simpliste dans laquelle à la crise, les acteurs nationaux et internationaux tenteraient de répondre par deux dimensions, envisagées comme des solutions : le développement des systèmes éducatifs d'une part (Objectifs du Millénaire pour le Développement, Education pour Tous), l'amélioration de la qualité d'autre part (réformes curriculaires généralisées, introduction des langues africaines comme langues de scolarisation en complément du français).

La thèse que nous développons ici est qu'il faut considérer l'école africaine – et l'enseignement du/en français/langues africaines qui s'y déroule – de manière systémique, et cesser de la voir seulement en mettant l'accent sur un des trois paradigmes (tantôt crise, tantôt, développement, tantôt amélioration de la qualité) pour analyser les interactions complexes entre ces trois ensembles de réalités.

Il n'y a pas selon nous un paradigme négatif et deux paradigmes positifs, leurs relations étant à envisager au mieux dans un rapport problème (crise)/solutions (développement, qualité). Nous pensons pouvoir montrer que les éléments vus comme des solutions potentielles sont en réalité une partie constitutive de la crise et qu'il faut embrasser l'ensemble de manière plus synthétique que cela n'est habituellement fait.

L'étude que nous menons ici concerne le curriculum d'enseignement des langues en élaboration au Niger entre 2006 et 2015¹ et en application depuis. Dans un premier temps, nous allons en montrer des extraits, que nous commenterons rapidement, sur le mode du Candide et de l'étonnement, en restant sur le strict plan de la logique curriculaire et sans entrer dans les questions de didactique des langues proprement dite. Puis nous verrons que des réponses à nos interrogations existent dans les développements théoriques de l'approche curriculaire dite par les situations, développée par Philippe Jonnaert et le CUDC (Chaire Unesco de Développement Curriculaire) de Montréal. C'est donc à une analyse de leurs propositions théoriques que nous nous livrerons après avoir montré et commenté les propositions curriculaires ; puis nous pointerons les problèmes que cette approche génère à deux niveaux : l'enseignement des langues d'une part, le système éducatif d'autre part.

La fin de l'article et la conclusion fera un bilan sous forme d'état des lieux actuel et de perspectives.

¹ Les documents analysés à titre principal sont :

Ministère de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique (2015). Programme d'études de l'Enseignement Primaire. Niamey. (cité *Programme d'études*)

Jonnaert, Ph., Cyr, S., Charland, P., Defise, R., & Simbagoye, A. (2011). Mise en œuvre du PDDE 2010.–2011. Programmes éducatifs de l'éducation de base 1 et 2 du non-formel et de l'alphabétisation au NIGER : des choix curriculaires éclairés. Note de synthèse. Chaire UNESCO de développement curriculaire - Université du Québec à Montréal, Niger. (cité *Mise en œuvre PDDE*)

4.1. Examen du curriculum nigérien : le point de vue des langues

4.1.1. Un curriculum plurilingue

Le système éducatif nigérien est construit théoriquement sur un modèle où les langues nationales et le français sont langues d'enseignement de manière transitionnelle (le français intervient en second et remplace les langues africaines dans leur rôle de langue d'enseignement). Le curriculum reflète en cela des dispositions nationales, citées dans *Programme d'études* (2015 : 3) parmi lesquelles la loi N° 98-12 du 1^{er} juin 1998, portant orientation du système éducatif (LOSEN), qui stipule en ses articles :

- article 10 : « Les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales. D'autres langues interviennent comme disciplines d'enseignement dans les établissements scolaires et universitaires » ;
- article 19 : « Le cycle de base I accueille les enfants âgés de six (6) à sept (7) ans. La durée normale de la scolarité est de six (6) ans. La langue maternelle ou première est langue d'enseignement ; le français matière d'enseignement à partir de la première année » ;
- article 21 : « Le cycle de base II accueille les enfants âgés de onze (11) à treize (13) ans. Sa durée normale est de quatre (4) ans. Le français est langue d'enseignement et les langues maternelles ou premières, matières d'enseignement ».

Le document *Programme d'études* (2015 : 11) va plus loin et propose un schéma de bilinguisme complémentaire :

L'enseignement au primaire est organisé comme suit :

- Les langues nationales (LN) sont média exclusifs d'enseignement, au niveau des classes du préscolaire et les trois premières années de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. La langue du milieu est la langue utilisée pour l'enseignement. Elle sera choisie dans les grands centres urbains et les milieux cosmopolites en concertation avec les autorités administratives, coutumières, locales et les parties prenantes de l'éducation. Toutes les disciplines des quatre domaines d'apprentissages s'enseignent dans les langues ;
- Les langues nationales deviennent co-média d'enseignement avec le français à partir de la 4^{ème} année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes. Elles deviennent matières à partir de la cinquième année. L'enseignement des langues nationales portera sur les trois piliers de la langue qui sont ; la communication, la lecture et l'écriture ;
- Le français est matière orale en 1^{ère} année et continue avec la lecture et l'écriture à partir de la 2^{ème} année. Le français devient co-média d'enseignement avec les langues nationales à partir de la 4^{ème} année de l'éducation de base et des écoles franco-arabes et devient média exclusif d'enseignement à partir de la cinquième année L'enseignement du français portera aussi sur les trois piliers de la langue qui sont ; la communication, la lecture et l'écriture.

Il est à noter qu'en 2017 cet objectif d'utilisation des langues nationales comme medium est encore à atteindre pour l'ensemble du système, après une généralisation d'expériences faites sur des écoles témoins qui doit se mettre en place dans les années à venir.

4.1.2. Un curriculum articulé en grands domaines

Le programme d'études comprend quatre domaines : langues - mathématiques, sciences, technologie, environnement – univers social – développement personnel.

Ce découpage, qui ne fait pas apparaître les matières traditionnelles au premier plan de l'architecture (français, histoire, géographie, éducation civique, dessin, musique), est assez typique des approches par les compétences.

C'est du reste ce que fait ressortir le *Programme d'études* (2015 : 5) en présentant ce document comme prenant en compte les défauts des programmes antérieurs :

L'approche par les contenus héritée de la période coloniale a la particularité de ne pas prendre en compte les attentes et besoins de la communauté.

L'approche par objectifs mise en œuvre à partir de 1988, a surtout mis l'accent sur le morcellement des savoirs et la non contextualisation des apprentissages. Elle privilégie le domaine cognitif au détriment du socio affectif et du psychomoteur.

Le Niger, s'est lancé dans une nouvelle approche dite Approche par Situations (APS), fondée sur le socioconstructivisme. Ce paradigme épistémologique suppose que l'enseignant mette l'apprenant dans des situations telles qu'il puisse réellement construire des connaissances et développer des compétences en contexte. Le concept de « situations » devient « central ».

Ces dernières considérations sont intéressantes en ce qu'elles font écho, pour le didacticien des langues, au concept de « situation potentiellement acquisitionnelle » tel que rappelé par Véronique (1992 : 5), un concept il est vrai développé dans le cadre des interactions exolingues. On verra qu'en réalité, les situations proposées sont loin d'être potentiellement acquisitionnelles en matière de langue, ni même, pour certaines, en matière de communication.

4.1.3. Les sous-programmes de langues nationales et de français

Notre regard va porter sur le sous-programme langues nationales (p. 12-25) puis le sous-programme français (p. 26-42).

4.1.3.1. Des extraits de programme en LN

Ci-dessous est reproduit intégralement l'un des 3 tableaux qui présentent le sous-programme Langues nationales de la première année, classe de Classe d'initiation (CI), puis de la dernière, classe de CM.

Classe d'initiation (CI)

Domaine : Langues	
Sous-programme : Langues nationales	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations « Marché nigérien » initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées au marché éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales. L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché.</p>	<p>Exemples de situations Jour de marché de Boubon; Vente d'aliments à l'école...</p>
<p>Catégories d'actions Écoute et échange d'informations relatives au marché nigérien Échanger des informations relatives au marché;</p>	<p>Savoirs Éléments grammaticaux : Qui c'est ?, c'est combien ?, qu'est-ce que ?, voici, voilà, ici, c'est trop cher, combien coûte la mesure de mil ?</p>

<p>Réciter, chanter (poèmes, proses traitant du marché); Inventorier des articles exposés au marché; Négocier les prix des marchandises; S'informer sur les prix des articles exposés.</p>	<p>Techniques de communication orale : Jeux de rôle ; Mimes ; Exploitation d'images (utilisation de divers supports didactiques : audiovisuels, gravures, affiches Vocabulaire : marchand, vendeur, acheteur, animaux (poule, coq, vache, mouton), condiments (viande, sel, arômes, tomates, huile), céréales (mil, riz, maïs, haricot), tubercules (manioc, patate douce, pomme de terre), légumes (salade, carotte, chou, courge, oignon, aubergine) Attitudes : Respect des autres, écoute attentive, attente de son tour de parole. Autres ressources Sociales : Enseignants, apprenants, personnes ressources. Matérielles : Affiches, gravures, craies, tableau</p>
<p>Écriture pour informer, réagir, noter/copier des syllabes, mots, phrases et textes courts en lien avec le marché Reproduire des lettres et syllabes; Former des mots relatifs au marché nigérien; Reproduire des phrases simples en lien avec le marché nigérien; Dessiner des articles en lien avec le marché.</p>	<p>Savoirs Graphisme : Gribouillage, points, croix, bulles, bâtons, courbes, ronds, vagues, parapluies et cannes. Les graphèmes : Les voyelles : a, o, i, e, u, y Les consonnes : b, d, f, k, l, n, m, p, r, t, v Des sons : [u], [ã], [õ] [ŋ], [wa] Lettres, syllabes, mots, phrases courtes relatifs au marché nigérien Attitudes : Dextérité manuelle, respect des corps d'écriture. Mots clés : Marché, cola, bonjour, mouton, cabri, on voit, on entend.</p>
<p>Lecture des textes, des documents, des panneaux pour interagir en lien avec le marché nigérien Décoder des graphèmes et des syllabes contenus dans les mots relatifs au marché nigérien; décoder des mots, des phrases en lien avec le marché nigérien.</p>	<p>Savoir Les sons : [a], [z], [s], [t], [m], [n], [d], [l], [b], [o], [f] Les mots relatifs au marché nigérien Des textes de 2 à 3 phrases simples relatifs au marché nigérien Attitudes : Écoute attentive. Ressources Sociales : Enseignants, apprenants, personnes ressources. Matérielles : Ardoise, affiches, images, gravures, craies, tableau noir.</p>
<p>Évaluation Attentes Pour traiter les situations des familles « marché nigérien », l'élève s'exprime, de façon claire, en utilisant les éléments linguistiques appropriés. Pour écouter et échanger des informations, l'apprenant doit utiliser un vocabulaire et des phrases simples liés à chaque famille de situations : il utilise les formules de politesse dans les conversations pour</p>	

s'adresser à ses interlocuteurs. Il associe des voyelles, des consonnes et des syllabes pour former des mots, des phrases simples et produire des textes courts. Il décode des phrases simples et des textes courts relatifs à chaque famille de situations.

Critères

En communication orale les éléments linguistiques sont utilisés;
 Les corps d'écriture et de la graphie des lettres sont respectés;
 Les mots et des phrases simples sont lus avec respect des éléments prosodiques;
 Les phrases simples sont construites en lien avec les situations.

Cours moyen (CM)

<p>Domaine : Langues</p> <p>Sous-programme : Langues Nationales</p>	
<p>Famille de situations : Élevage au village La famille de situations « Élevage au village » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter, échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'Élevage au village.</p>	<p>Exemples de situations Visite chez le berger à l'entrée du village Épidémie de grippe aviaire dans le village Le retour des animaux du pâturage</p>
<p>Catégories d'actions Ecoute et échange d'informations relatives à l'élevage au village -Écouter des consignes relatives au nettoyage des abreuvoirs ; -Fournir des informations relatives à la campagne de vaccination des animaux ; -Donner des informations relatives à l'approvisionnement du bétail en aliments ; -Répéter les expressions et mots nouveaux relatifs à l'alimentation des animaux ; -Réciter des proses et poèmes sur l'entretien des animaux ; -Rendre compte d'une visite effectuée dans une étable. Ecriture pour informer, échanger et noter/copier des phrases et textes en lien avec l'élevage au village -Former des lettres contenues dans des mots en lien avec l'élevage au village ; -Copier un texte en lien avec l'élevage au village ; -Orthographier les nouveaux mots en lien avec l'élevage au village ; -Reconstituer l'ordre d'un texte portant sur l'élevage au village ; -Produire un texte en lien avec l'élevage au village.....</p> <p>Lecture des textes, des documents,</p>	<p>Savoirs Grammaire : La phrase affirmative simple et ses transformations (négative, interrogative, exclamative...).</p> <p>Etude de la phrase simple -Etude des fonctions : Sujet, Compléments (objet direct, indirect...); -Attribut, Compléments circonstanciels, Les adverbes, les prépositions; -Les idéophones, analyse du groupe verbal. -Les propositions (indépendantes, principales, subordonnées); -Mots composés et dérivations.</p> <p>Vocabulaire -Vocabulaire de base lié aux situations ; -Etude de quelques emprunts ; -Formulation des mots.</p> <p>Rédaction -Composition écrite/Production d'écrits ; -Bande dessinée ; -Reconstitution de texte....</p> <p>Orthographe : Orthographe grammaticale -Les accords : Orthographe d'usage : -Différentes graphies d'un même son. -Exercices d'orthographe.</p> <p>Grammaire -La phrase : la phrase verbale, la phrase</p>

<p>des affiches pour interagir en lien avec l'élevage au village</p> <p>-lire couramment et de manière expressive des textes simples et variés en lien avec l'élevage au village ;</p> <p>-lire rapidement et silencieusement et comprendre des textes simples et variés en lien avec l'élevage au village ...</p>	<p>nominale, la phrase simple....</p> <p>Les éléments constitutifs de la phrase</p> <p>-le verbe, les groupes fonctionnels, le groupe nominal, les pronoms, les mots invariables...</p> <p>Conjugaison</p> <p>-Conjugaison de tous les types de verbes à tous les temps de l'indicatif ...</p>
<p>Evaluation</p> <p>ATTENTES Pour traiter les situations de la famille « élevage au village », l'apprenant s'approprie les notions et techniques adaptées pour écouter et réagir systématiquement face à ses interlocuteurs, lire et écrire des messages selon le contexte. Pour ce faire, il utilise des expressions et termes d'élevage adaptés, écrit et lit couramment des mots et des phrases simples en vue de se former et de s'informer.</p> <p>Critères :</p> <p>lecture courante et expressive</p> <p>lecture rapide et silencieuse</p> <p>Respect strict des corps d'écriture et de la graphie des mots</p> <p>Adaptation des messages aux contextes et aux interlocuteurs</p>	

Nous avons choisi de reproduire deux tableaux d'éléments de contenus déclinés à partir d'une famille de situation, l'un en début de scolarité primaire, l'autre à la fin. On peut faire aisément faire quelques constats :

- Il est théoriquement intéressant de se servir de situations vécues pour ancrer des apprentissages. C'est même le point de départ des démarches de projet (du type de celles développées par C. Freinet). On peut en revanche s'interroger sur la faisabilité concrète pour des classes de première année (CI) d'aller au marché (de Boubon ou du village).
- Une fois au marché, que se passe-t-il ? Pour que la situation soit acquisitionnelle, il faut que les élèves (et pas un seul) soient en situation de marchander... et de marchander vraiment, c'est-à-dire d'arriver à un acte d'achat, sans quoi il n'y a pas de vrai marchandage mais une simulation incompréhensible ; on peine à imaginer les efforts d'organisation pour le maître ;
- L'examen des savoirs mis en jeu pose d'autres problèmes : dans le cas de la situation « Marché », qu'apprennent réellement les élèves ? On peine à croire qu'un enfant de 6 ou 7 ans ait besoin de cette situation pour apprendre dans sa langue à dire « marchand, vendeur, acheteur, animaux (poule, coq, vache, mouton), condiments (viande, sel, arômes, tomates, huile), céréales (mil, riz, maïs, haricot), tubercules (manioc, patate douce, pomme de terre), légumes (salade, carotte, chou, courge, oignon, aubergine) ». A-t-il besoin de l'école pour apprendre à demander les prix des marchandises dans sa langue ? Idem pour les règles de politesse dans ces situations banales... En d'autres termes, y a-t-il réellement apprentissage dans ces situations et si oui de quoi ?
- Sur la situation proposée en CM, à supposer que ces situations se présentent, quelles interactions linguistiques auront, dans ces situations, les élèves ? La liste des catégories d'actions laisse un peu songeur : « Écouter des consignes relatives au nettoyage des abreuvoirs ; Fournir des informations relatives à la campagne de vaccination des animaux ; Donner des informations relatives à l'approvisionnement du bétail en aliments ; Répéter les expressions et mots nouveaux relatifs à l'alimentation des animaux ; Réciter des proses et poèmes sur l'entretien des animaux ; Rendre compte d'une visite effectuée dans une étable ». On peut se demander quelle situation les élèves vivent réellement... En quoi cela nécessite-t-il qu'ils développent des compétences langagières, attendu qu'ils ne font rien dans ces situations – qu'ils ne vivent pas mais auxquelles ils assistent en témoin – rien sauf

écouter quelqu'un qui parle et répéter... puis rendre compte ensuite (mais on ne sait trop à qui, ni pourquoi). Le concept de situation se vide progressivement de son contenu.

Pour donner une idée exhaustive de l'ensemble des situations et familles de situation pour l'enseignement des LN pendant l'intégralité du primaire, nous avons fait le choix de les reproduire dans un tableau unique (sans les éléments de contenu, dont les deux tableaux précédents suffisent à avoir une idée).

CI-CP	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations Marché nigérien initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées au marché éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales. L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché.</p>	<p>Exemples de situations Jour de marché de Boubon; Vente d'aliments à l'école...</p>
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des situations liées aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations Potière du village confectionnant des canaris dans son atelier; Forgeron du village fabriquant des houes.</p>
CE	
<p>Famille de situations : Hygiène du milieu La famille de situations Hygiène du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des exemples de situations.</p>	<p>Exemples de situations Présence de toiles d'araignée sur le plafond de la classe au retour des grandes vacances ; Essaim de mouches dans les tas d'ordures autour de l'école ; Présence d'excréments d'animaux dans la cour du centre d'alphabétisation</p>
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers à travers des situations liées aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations Séances de tresses la veille de la fête ; Visite chez le confectionneur de palissade ; Visite à la fabrication de tourteau.</p>
Famille de situations :	Exemples de situations

<p>Identité culturelle La famille de situations « identité culturelle » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter, échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'identité culturelle.</p>	<p>Cérémonie de circoncision au village ; Cérémonie de scarification d'un enfant ; Fantasia organisée à l'occasion d'une fête.</p>
<p>CM</p>	
<p>Famille de situations : Élevage au village La famille de situations « Élevage au village » permet à l'apprenant d'utiliser les éléments de base de la communication pour écouter, échanger des informations et réagir, lire et écrire dans les divers contextes relatifs à l'Élevage au village.</p>	<p>Exemples de situations Visite chez le berger à l'entrée du village ; Épidémie de grippe aviaire dans le village ; Le retour des animaux du pâturage.</p>
<p>Famille de situations : Travaux agricoles L'enseignant utilise les notions relatives aux travaux agricoles pour renforcer la communication orale, la lecture et l'écriture des langues nationales avec les apprenants.</p>	<p>Exemples de situations Présence de chèvres dans le jardin de l'école ; Excédent de produits de contre saison lors d'une récolte abondante ; Journée d'épandage du compost dans un champ.</p>
<p>Famille de situations : Alimentation quotidienne La famille de situation « Alimentation quotidienne » permet en partant du contexte Alimentation quotidienne, de renforcer l'étude des langues nationales à travers ses trois piliers : la lecture, l'écriture et la communication.</p>	<p>Exemples de situations Aliments vendus aux enfants dans la cour de l'école ; Viande consommée auprès du boucher ambulant ; Fruits consommés par un élève aussitôt après la cueillette dans le jardin scolaire.</p>

Quelques commentaires :

- Le nombre de familles de situations et de situations est très réduit par niveau d'enseignement : pour tout le CE, 3 familles de situations (Hygiène - Métiers – Identité culturelle) et 9 exemples de situations seulement. Le maître devra avoir beaucoup d'imagination pour occuper deux années d'enseignement de la langue nationale avec cela.
- Le curriculum est le reflet de préoccupations d'adultes projetées sur des enfants qui sont conçus comme des adultes miniatures. L'école primaire devient un milieu de découverte de l'artisanat, de l'agriculture, de l'hygiène, avec une dimension de transmission de la culture matérielle. Ce n'est en soi pas une mauvaise chose sauf si l'école doit se réduire à cette dimension.
- Le corollaire est l'absence totale d'imaginaire dans l'enseignement de la langue nationale : tout va tourner autour de ces situations qui sont d'ailleurs souvent leur quotidien hors de la classe et rien ne va leur proposer de sortir de leur milieu. Imaginer, rêver, jouer, s'évader,

puissants moteur de motivation, sont totalement absents de ce curriculum de langues nationales.

- Les exemples de situation donnés (Ex : Potière du village confectionnant des canaris – Forgeron du village fabriquant des houes – Visite chez le confectionneur de palissade – Visite à la fabrication de tourteau) ne sont en fait pas des situations : ce sont des personnages, des lieux. Mais quelle situation l'élève est-il appelé à vivre pour apprendre ? Doit-il fabriquer quelque chose avec la potière ? Doit-il l'aider dans son métier ? Doit-il acheter à la potière (ce qui renverrait à la situation du marché) ?
- Enfin, on peut se demander quels supports de lecture les maîtres vont pouvoir trouver par rapport à ces situations. En langue nationale, comme en français du reste, ils ne doivent pas être légion sur les situations « vécues » par les élèves.

4.1.3.2. Des extraits de programme en français

Voici un tableau intégral pour une famille de situations au CM en français

<p>Domaine : Langues Sous-programme : Français</p>	
<p>Famille de situations : Élevage au village : La famille « élevage au village » permet à l'apprenant de communiquer, lire et écrire en partant des notions et techniques liées à l'élevage de son milieu.</p>	<p>Exemples de situations Séance de nettoyage des abreuvoirs de la basse-cour ; Campagne de vaccination des animaux ; Approvisionnement en aliments pour les animaux au marché du village....</p>
<p>Catégories d'actions</p> <p>Écoute et échange d'informations relatives à l'élevage au village</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter des consignes relatives au nettoyage des abreuvoirs ; • Fournir des informations relatives à la campagne de vaccination des animaux ; • Donner des informations relatives à l'approvisionnement du bétail en aliments ; • Répéter les expressions et mots nouveaux relatifs à l'alimentation des animaux ; • Réciter des proses et poèmes sur l'entretien des animaux ; • Rendre compte d'une visite effectuée dans une étable. <p>Écriture pour informer, échanger et noter/copier des phrases et textes en lien avec l'élevage au village</p> <ul style="list-style-type: none"> • Former des lettres contenues dans des mots en lien avec l'élevage au village ; • Copier un texte en lien avec 	<p>Savoirs</p> <p>Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire de base lié aux situations ; • Etude de quelques emprunts.... <p>Formulation des mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Suffixes</u> : du verbe au nom, du verbe à l'adjectif, du nom au nom.... • <u>Préfixe</u> : de, des, re, trans, pré, a <p>Rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composition écrite ; • Bande dessinée ; • Reconstitution de texte. <p>Orthographe : Orthographe grammaticale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les accords : du verbe avec son sujet, des noms composés au pluriel ... <p>Orthographe d'usage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différentes graphies d'un même son ; • Exercices d'orthographe... <p>Grammaire La phrase : la phrase verbale, la phrase nominale, la phrase simple. Les éléments constitutants de la phrase</p>

<p>l'élevage au village ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orthographier les nouveaux mots en lien avec l'élevage au village ; • Reconstituer l'ordre d'un texte portant sur l'élevage au village ; • Produire un texte en lien avec l'élevage au village... <p>Lecture des textes, des documents, des affiches pour interagir en lien avec l'élevage au village</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire couramment et de manière expressive des textes simples et variés en lien avec l'élevage au village ; • Lire rapidement et silencieusement et comprendre des textes simples et variés en lien avec l'élevage au village.... 	<ul style="list-style-type: none"> • Le verbe, les groupes fonctionnels, le groupe nominal, les pronoms, les mots invariables... <p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjugaison de tous les types de verbes à tous les temps de l'indicatif...
<p>Évaluation ATTENTES</p> <p>Pour traiter les situations de la famille « élevage au village », l'apprenant s'approprie les notions et techniques adaptées pour écouter et réagir systématiquement face à ses interlocuteurs, lire et écrire des messages selon le contexte. Pour ce faire, il utilise des stratégies d'élevage adaptées, écrit et lit couramment des mots et des phrases simples en vue de se former et de s'informer.</p> <p>Critères : Lecture courante et expressive ; Lecture rapide et silencieuse ; Respect strict des corps d'écriture et de la graphie des mots ; Adaptation des messages aux contextes et aux interlocuteurs.</p>	

Ce tableau appelle encore une fois quelques remarques rapides :

- La situation visée dans l'enseignement du français est exactement la même que celle qui permet d'acquérir la langue nationale. Est-ce à dire que les bergers rencontrés par les élèves, les vendeurs d'aliment pour bétail, vont pouvoir communiquer en français sur le lavage des abreuvoirs, la vaccination des bêtes, les rations alimentaires ? La réalité sociolinguistique des campagnes nigérienne nous apprend que non. Que va faire le maître ? Traduire en français ce qui s'est fait/dit en langue nationale ?
- Les mêmes situations semblent devoir être vécues pour l'apprentissage de la LN (pratiquée par les élèves et donc sans forcément d'apprentissage réel) et pour celui du français (où tout est à découvrir en revanche) : cette identité est extrêmement problématique au plan didactique.

Un examen des autres situations proposées pour l'enseignement du français permet de vérifier que c'est bien de cela qu'il s'agit.

CI	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations Marché nigérien initie l'élève à communiquer en français.</p>	<p>Exemples de situations Jour de marché de Boubon; Vente d'aliments à l'école.</p>

<p>L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées au marché éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales. L'élève apprendra des formules de marchandage, un lexique lié à la vie du marché. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives à la vie du marché.</p>	
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral à travers des situations liées aux métiers du milieu. Il s'approprie les éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales et matérielles. L'élève apprendra des formules concernant les métiers du milieu, un lexique lié à l'artisanat. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations Potière du village confectionnant des canaris dans son atelier; Forgeron du village fabriquant des houes.</p>
<p>CP</p>	
<p>Famille de situations : Marché nigérien La famille de situations Marché nigérien initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des situations liées au marché.</p>	<p>Exemples de situations Jour de marché de Boubon; Vente promotionnelle au marché du village.</p>
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées aux métiers du milieu l'écriture, la lecture et les éléments grammaticaux et phonétiques, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales et matérielles. L'élève apprendra des formules concernant les métiers du milieu, un lexique lié à l'artisanat. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives aux métiers du milieu.</p>	<p>Exemples de situations Potière du village confectionnant des canaris dans son atelier; Forgeron du village fabriquant des houes.</p>

CE	
<p>Famille de situations : Hygiène du milieu La famille de situations Hygiène du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées à l'hygiène du milieu les éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales et matérielles.</p>	<p>Exemples de situations Présence de mauvaises herbes aux alentours des concessions pendant l'hivernage ; Présence d'excréta sur les bords des latrines de l'école ; Eaux usées dans une rue du quartier.</p>
<p>Famille de situations : Métiers du milieu La famille de situations Métiers du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers des situations liées aux métiers du milieu...</p>	<p>Exemples de situations Houe en réparation chez le forgeron du village ; Couverture traditionnelle en confection par le tisserand à l'occasion d'un mariage ; Articles divers exposés à la foire par les personnes en situations de handicap...</p>
CM	
<p>Famille de situations : Élevage au village : La famille « élevage au village » permet à l'apprenant de communiquer, lire et écrire en partant des notions et techniques liées à l'élevage de son milieu.</p>	<p>Exemples de situations Séance de nettoyage des abreuvoirs de la basse-cour ; Campagne de vaccination des animaux ; Approvisionnement en aliments pour les animaux au marché du village....</p>
<p>Famille de situations : Travaux agricoles L'enseignant utilise les notions relatives aux travaux agricoles pour renforcer la communication orale, la lecture et l'écriture du français avec les apprenants.</p>	<p>Exemples de situations Maladie d'un pied de tomate durant la période de maraîchage ; Travaux de préparation des planches dans le jardin de l'école ; Champ scolaire traité suite à une présence d'insectes nuisibles sur les pieds de haricot...</p>
<p>Famille de situations : Alimentation quotidienne La famille de situation « Alimentation quotidienne » permet en partant du contexte Alimentation quotidienne, de renforcer l'étude du français à travers ses trois piliers : la lecture, l'écriture et la communication.</p>	<p>Exemples de situations Aliments vendus aux enfants dans la cour de l'école ; Viande consommée auprès du boucher ambulant ; Fruits consommés par un élève aussitôt après la cueillette dans le jardin scolaire.</p>

- Il est vraiment étrange, pour un curriculum basé sur les situations, de voir que ce sont exactement les mêmes situations qui sont proposées pour apprendre la LN et pour apprendre le français, comme si ces deux langues étaient, dans la société nigérienne, utilisées de la même manière, ce qui est très loin d'être le cas. Comment peut-on se prévaloir

d'un approche par les situations et ignorer que ces situations ne se vivent absolument pas dans les deux langues au Niger ?

- En classe de CI et en français, les élèves vont au marché de Boubon, ce qu'ils faisaient déjà pour apprendre les LN. Mais que font réellement les élèves : ils vont tantôt chez un artisan qui ne parle que la LN, tantôt chez un autre qui ne parle que le français ? Du reste, imagine-t-on sérieusement des enfants de 6-7 ans échanger en français, marchander en français avec les marchands ?
- En classe de CI toujours, mais cela est valable pour tout le primaire, on lit par rapport à la famille de situations « Métiers du milieu » : « L'élève apprendra des formules concernant les métiers du milieu, un lexique lié à l'artisanat. Il pourra aussi produire des phrases simples pour décrire, narrer, expliquer des situations relatives aux métiers du milieu. » Ces éléments sont-ils pertinents eu égard aux situations sociales d'utilisation du français au Niger ? Eu égard à la précision des termes techniques qu'il va devoir apprendre ? L'enseignement du français commence donc bel et bien par un français de spécialité, totalement décalé par rapport aux besoins des élèves, avant même de faire du français général... Déjà, en LN, la pertinence de ces apprentissages est discutable (cf plus haut : soit ils savent déjà ces éléments, soit... ce n'est pas le cas parce qu'ils ne sont pas nécessaires !), pour le français cela n'est plus du tout défendable.

Si l'on poursuit la lecture du Programme d'études (2015 : 43), on trouve mention d'un programme d'arabe, médium d'enseignement pour les écoles franco-arabes.

Il se trouve que celui-ci est très exactement un copié-collé du sous-programme de français. Mêmes situations et mêmes apprentissages donc... On y parle d'accord du participe passé employé avec le verbe être (p. 51), d'imparfait, de passé composé (p. 51), d'homonymies grammaticales entre a/à, et/est (p.47) sans effort de réflexion en matière de linguistique arabe. Le seul effort d'adaptation des contenus, autrement totalement inappropriés donc, est un paragraphe de grammaire (p. 47) dont nous laisserons aux arabisants le soin d'apprécier l'intérêt :

- Moutada et kabir ; Inna kha akkawâtiha
- Jazmoul mouda'rié ; Kâna wa akhawatiha
- Annâtou ; Al adfou ; Al Asmâoul khamsa
- Al moussanât (duel) ; Maf 'oul moudlaq
- AL istisnâ ; Al fi ' ilou sahila ; Al fi 'al mountall; Al Jarrou.

En conclusion, quelle que soit la langue étudiée, son apprentissage se fait à travers les mêmes situations et les mêmes activités, contenus.

4.2. Les problèmes pour l'apprentissage des langues

Nous ne reprendrons pas ici les premiers regards critiques faits au fil de la découverte des documents pour nous centrer à présent sur des éléments plus didactiques.

Le Programme d'études (2015 : 5) précise le rôle des situations dans l'apprentissage :

Cela signifie du point de vue scolaire que chaque élève ne peut apprendre qu'en situation (apprentissage contextualisé). Les interactions sociales constituent de ce fait, une composante essentielle du processus de **construction des connaissances**.

Derrière cette approche par les situations, une idéologie sous-jacente : pour apprendre, il faut sortir des murs de la classe et aller au-delà, faire avec la langue. C'est la même idéologie que l'on retrouve à l'œuvre avec l'approche actionnelle prônée par le CECRL en Europe et l'apprentissage par l'agir avec... Une des limites de cette idéologie est qu'elle contribue à disqualifier l'école comme espace d'apprentissage : il n'y aurait de réel apprentissage qu'en dehors de l'école. Mais à ce compte-là, soyons conséquents et supprimons la scolarisation ! Une autre limite est que les conditions d'enseignement ne

correspondent en réalité pas aux exigences – vivre des situations – et que, dès lors, on peut se demander quelle va être la réalité de ces situations dans les classes nigériennes.

Combien de maîtres vont réellement faire vivre ces situations à leurs élèves ? Et quand bien même ils le feraient pour aller à la rencontre de l'élève, de la potière, combien d'élèves vont effectivement vivre la situation, pendant que les autres regardent, font autre chose, ne font rien ?

Conscients de cette limite logiquement indépassable, les auteurs du programme achèvent le passage précédent par cette précision : « Ces interactions couvrent des échanges entre élèves, et entre élèves et enseignant. »

Où l'on découvre qu'en fait de situation, d'échange avec la potière ou l'élève, l'élève n'aura donc d'interaction sociale qu'avec... les autres élèves... : ce qui nous amène très loin de l'agir en situation décrit comme potentiel acquisitionnel.

Si l'élève ne sort pas de la classe, les situations ne sont en réalité que des fictions de situation, des évocations de situation. On peut imaginer qu'on va demander à l'élève de s'imaginer dans une situation, souvent très éloignée de son réel, et d'imaginer ce qu'il ferait alors.... Ce qui est ici demandé est une activité qui l'éloigne encore plus du « réel » que quand l'école se proposait « simplement » d'apprendre des connaissances scolaires (fussent-elles disqualifiées depuis au nom de leur non contextualisation) puis de les projeter dans d'éventuels usages sociaux, alors vécus dans des jeux de rôles sur le mode de la pure fiction et perçus comme tels.

L'autre point extrêmement problématique est la production d'un curriculum qui, fidèle à une option cognitiviste avancée, prône un grand décroisement dans l'étude des langues (Programme d'études, 2015 : 11) :

Conformément au paradigme épistémologique qui est le socioconstructivisme, la langue formant un tout, les apprentissages ne peuvent être cloisonnés. Le cloisonnement, qui consistait en des leçons séparées de grammaire, vocabulaire, conjugaison, lecture, expression écrite et orale, et qui n'ont, en général, aucun lien les unes avec les autres, est définitivement terminé. Aussi, l'enseignant doit-il nécessairement prendre en compte les 3 catégories d'action suivantes : écoute/échange - lecture – écriture.

Le décroisement est une idée théoriquement séduisante, concrètement difficile à mettre en œuvre et très exigeante pour le maître. Est-elle réellement adaptée au degré de professionnalisation des maîtres du Niger ?

Enfin, dernier point général : rien n'est dit des manières d'enseigner les langues, des choix didactiques à faire. On précise juste qu'il faudra que l'enfant soit actif, ce qui se situe au niveau pédagogique mais pas didactique...

Pour le reste, le curriculum produit des énoncés à valeur quasi performative du type :

La famille de situations Hygiène du milieu initie l'élève à communiquer à l'oral, à écrire et à lire à travers les trois catégories d'actions. L'enseignant pourra ainsi aborder avec les élèves à travers des situations liées à l'hygiène du milieu les éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que les techniques de communication orale, le vocabulaire lié aux situations et des ressources sociales et matérielles.

« La famille de situations initie l'élève à communiquer... L'enseignant pourra ainsi aborder les éléments grammaticaux et phonétiques ainsi que... » : le problème est qu'en ces matières, dire n'est pas faire et qu'il y a loin des intentions aux réalisations et que, pour ces dernières, le curriculum laisse le maître totalement démuné.

4.3. Les problèmes pour l'enseignement du français

Plusieurs éléments rendent l'apprentissage du français extrêmement problématiques.

Le curriculum, alors qu'il se réclame d'une approche située, ne tient aucun compte des situations dans lesquelles, au Niger comme dans la plupart des pays d'Afrique francophone, le français est utilisé : pour aller vite, une langue un peu formelle en usage à l'écrit plus qu'à l'oral, dans les administrations, dans le secteur de l'emploi formel. Or, aucune de ces situations n'est présente dans le curriculum.

Le français est la langue d'autres pays francophones, voisins, et en cela, une langue dont l'apprentissage peut également être importante ? Eh bien, à travers le curriculum, tout entier construit autour du seul Niger et d'un Niger rural qui plus est, l'élève n'a aucune chance de le savoir.

Une des situations les plus usitées du français tient à ses usages scolaires, comme langue d'enseignement de plusieurs matières : on peut déplorer que dans les apprentissages que l'élève aura à faire à travers le curriculum, aucune dimension de français langue d'enseignement ne soit jamais explorée ; l'élève apprendra (ou pas...) en français à nommer les actions du forgeron, ses outils, les matières qu'il travaille, mais il n'apprend pas le français des consignes, ni celui utile pour réaliser quelques opérations cognitives : les modalisateurs, les verbes de pensée, d'opinion, les formulations d'hypothèse.

On peut ensuite remarquer que pour un outil qui se veut résolument moderne, le curriculum, quand il entreprend de décrire la langue française ne propose qu'un arsenal hyper traditionnel, composé des catégories de grammaire scolaire qui fait la part belle à des éléments comme les homonymes grammaticaux, les accords des participes passés.

Un programme qui, du reste, est à la fois trop vide et trop plein : le verbe est mentionné au CP, avec son sujet mais il faut attendre le CE (3^e année) pour voir apparaître un peu son étude (en même temps que les accords du participe passé avec être et que les homonymes grammaticaux et que l'étude des présent, futur, imparfait, passé composé, passé simple de l'indicatif) ; à plusieurs reprises dans le programme du CE, on parle de « règles d'usage » sans jamais en mentionner une seule (on imagine les interrogations du maître) ; un programme dans lequel la notion de genre n'est jamais mentionnée, alors qu'elle est si importante en français (tous les noms en ont un et il gouverne les accords du GN) ; un programme enfin dans lequel la notion de préposition n'est pas même mentionnée... alors qu'elle est un constructeur de phrase indispensable du français.

Que dire du programme de lecture, qui ne pose jamais la question de l'apprentissage de la compréhension (mot absent du curriculum), et semble se limiter à la construction, certes fondamentale, des correspondances phonies-graphies ? Mêmes insuffisances pour ce qui est de la production d'écrit dont on ne dit à peu près rien d'autre que « Produire un texte en lien avec les métiers du milieu » (p. 35), « Produire un texte en lien avec l'identité culturelle » (p.37), « Produire un texte en lien avec l'élevage au village » (p.39), avec toutefois des variantes comme « Rendre compte d'une visite effectuée dans un champ » (p. 40), etc.

4.4. Les problèmes pour l'enseignement des langues nationales

Qu'apprennent réellement les élèves en langue nationale ? L'approche par les situations les amène à utiliser la langue première dans des situations sociales assez stéréotypées. Fort bien... Mais pour cela, l'école est-elle la mieux armée ? Plutôt que de les faire entrer en classe pour les en faire sortir aussitôt pour rencontrer/agir avec des acteurs sociaux, que ne gagne-t-on pas du temps et de l'argent en ne les scolarisant pas ? Nous caricaturons : ce qui est dit ici est valable pour l'oral, dont la didactique est communicative ou actionnelle (s'ils FONT vraiment quelque chose, ce dont on peut douter) mais si ces deux perspectives sont appropriées pour apprendre les langues étrangères, elles sont en revanche totalement inadéquates pour les L1, que les élèves maîtrisent à l'oral de manière déjà satisfaisante dans les situations usuelles, celles là-mêmes qui leur sont précisément proposées ! Les

placerait-on dans des situations inhabituelles que l'apprentissage communicatif, accompagné d'une réflexion méta-, pourrait s'opérer.

Il reste bien sûr que l'école va leur apprendre à lire et à écrire leur langue, ce qui est très important, mais malheureusement le curriculum ne prend pas le temps de proposer des éléments pour une didactique de l'écrit dans les L1 : les contenus sont copiés du français (on y trouve même l'étude des digrammes, des groupes consonantiques tr, pr, br, bl inexistants dans les langues du Niger) et on n'y voit rien des unités toniques ni des graphèmes propres aux langues africaines.

Cette absence de regard sur la langue africaine et ses fonctionnements se retrouve malheureusement au plan des enseignements grammaticaux ou, plus généralement, métalinguistiques : aucune prise en compte des classes nominales, de la place des mots, des notions d'aspect (qui prévalent sur les réalités temporelles du français) ; à la place de contenus pertinents des langues africaines, on trouve des copiés-collés intégraux des parties du sous-programme du français avec ses catégories, le plus souvent non pertinentes. Nous pensons qu'il doit exister des adaptations par langue nationale de ces programmes, mais le document général ne les mentionne pas. En tout état de cause, il aurait mieux valu dans le curriculum général ne pas nommer ces éléments non pertinents et renvoyer explicitement à ces adaptations par langue pour plus d'information.

Un autre point à notre avis déplorable, au sens propre du terme, tient au fait que l'enseignement des langues nationales est, sous prétexte de se fonder sur des familles de situation, tout entier tourné sur des réalités traditionnelles et vers le monde rural : quid de la modernité qui pourrait avoir à s'exprimer aussi en LN, des langues qui ne sont pas condamnées à jamais à exprimer la ruralité ? quid des médias ? quid de la réalité de la vie dans les villes du Niger ?

Enfin, et ce n'est pas le moindre des paradoxes, cette approche située dans le monde du quotidien rural avec ses problèmes matériels n'offre aucune situation qui permette aux élèves de découvrir la culture immatérielle dont leur langue est porteuse : les contes, les légendes, les mythes fondateurs, les proverbes, les devinettes, les chansons, etc. L'enseignement de la langue nationale, dans la langue nationale, s'accompagne d'une déculturation profonde de l'élève à qui l'on propose une langue totalement coupée du patrimoine culturel qu'elle véhicule, une langue désincarnée, simple code utilitaire sans épaisseur, sans Histoire, sans... histoires...

4.5. Le curriculum nigérien lu avec les lunettes de l'Approche par les situations

Voilà pour la réalité de l'apprentissage des langues tel qu'il se donne à lire du moins dans le sous-programme de français du curriculum.

Le décalage avec les intentions affichées est cruel. Celles-ci sont publiées dans un court ouvrage, une note de synthèse de Jonnaert et al. (2011). Il s'agit d'un plaidoyer pour le curriculum nigérien, la couverture affichant ce slogan en guise de sous-titre : « Ce dossier rappelle la pertinence des choix curriculaires posés par le Niger depuis 2006 ».

Après avoir rappelé (p.6) que « Une compétence se développe en situation » puis que « Le professeur De Ketele et le consultant Roegiers ont récemment adapté leur propre définition de la notion de compétence en s'inspirant des travaux de la CUDC sur les situations », Jonnaert et al (2011: 7). donnent un exemple de situation, qui a sans doute pour eux le mérite d'être suffisamment éclairant :

« Un élève d'Agadez sollicité pour rédiger un texte, décrit la fête de la Tabasqui.

Il envoie sa production à un élève québécois avec lequel il développe une correspondance scolaire. Cet élève d'Agadez peut être déclaré compétent lorsque le texte transmis à son correspondant est lu et compris par ce dernier. C'est à travers

des situations de communication écrite de ce type que cet élève d'Agadez, au cours de sa scolarité, développe des compétences de rédacteur de textes. Ce type de situations permet à l'élève de construire le sens de ce qu'il réalise à l'école ».

Il est un peu inquiétant que les auteurs n'aient pas trouvé plus réaliste comme situation : un élève d'Agadez « sollicité » (par qui ?), qui correspond avec un élève québécois (situation très courante...) sera compétent... quand il pourra être lu et compris par son lecteur. En d'autres termes, il sera compétent quand il sera compétent. Comment va-t-il faire pour DEVENIR compétent ? Mystère dont on ne dira rien : la mise en situation semble suffire pour que l'apprentissage se fasse.

Au demeurant, il n'y a rien là-dedans que de très ancien et nous voici ramené à l'idée qu'il vaut mieux écrire de vrais textes que des exercices scolaires, et que la correspondance scolaire, en langue étrangère, est un bon moyen, beaucoup plus motivant. Faut-il pour arriver à cette platitude mobiliser tout un ministère pendant 15 ans ?

Le deuxième exemple, p. 7 toujours, est à notre avis pire encore, preuve qu'il n'est pas simple de trouver des "situations" potentiellement acquisitionnelles :

Exemple. Après la fête de la Tabasqui à Agadez, les élèves ont constitué une fiche rassemblant des informations décrivant cette fête : sa signification culturelle et religieuse, sa place dans le calendrier religieux, ses activités traditionnelles, sa préparation dans les familles, des témoignages recueillis lors de la récente fête, etc. À l'aide de cette fiche, l'enseignant et les élèves décident de *construire des textes narratifs* pour un correspondant à qui raconter cette fête. C'est en traitant cette situation que les élèves développent des compétences relatives à l'écriture de textes narratifs. La finalité est bien la compétence d'écriture d'un texte narratif et la situation, la fête de la Tabasqui à Agadez et sa fiche descriptive. Cette situation est le moyen par lequel les élèves aboutissent à cette compétence en écriture de textes narratifs.

Franchement, quoi de plus purement scolaire et de moins « situé » ? On fait d'abord une fiche (pourquoi ? pour quoi faire ? pour qui ?) ; puis « l'enseignant et les élèves *décident* de construire des textes narratifs ». Heureusement, on retrouve ici la caution du correspondant, la part sociale... Mais textuellement, tout reste à faire : « texte narratif » est un peu vague pour arriver à écrire... quoi au juste : un fait divers ? une nouvelle ? un conte ? un vague récit de la fête ? Et encore une fois, le miracle est dans la situation : « moyen par lequel les élèves aboutissent à cette compétence en écriture de textes narratifs ».

On connaissait les situations-problèmes, nous voici au temps des situations-solutions !

On va nous reprocher de persifler. Même pas. La suite du texte est à la hauteur de ce que nous avançons :

Les situations, sources et critères des compétences. Ces situations sont la *source* des compétences puisqu'elles en assurent le développement. Elles sont aussi le *critère* qui permet de vérifier si les compétences sont atteintes ou non, puisque qu'une compétence est décrétée telle seulement lorsque la situation est traitée avec succès. Les situations sont donc à la fois *la source et le critère de la compétence* (Jonnaert 2002, 2009).

Comment les élèves apprennent-ils ? Quel modèle d'apprentissage ? Nous n'en saurons rien...

Le pire est sans doute que les auteurs prétendent que ces situations correspondent à une prise en compte du contexte nigérien (p.8) :

Les situations, outils de contextualisation. Les situations retenues pour les programmes éducatifs nigériens de l'Éducation de base 1 et 2, du Non-formel et de l'Alphabétisation sont issues d'une analyse des résultats des 46 ateliers régionaux et de l'atelier national réalisés en 2006. Ces ateliers régionaux et national ont permis de dégager les situations de vie que les familles nigériennes et les membres de la société civile au Niger souhaitent que leurs enfants soient capables de traiter avec compétence au terme de leur scolarité. Alors que les contenus proposés dans les programmes éducatifs correspondent aux *standards internationaux*, les

enseignants ont aussi accès à ces situations de vie nigériennes. Ces dernières permettent de *contextualiser* les contenus des apprentissages des élèves et de leur donner du sens. Par ces situations, les programmes éducatifs nigériens, tout en se référant à des standards internationaux, s'inscrivent dans les contextes locaux nigériens. Cette contextualisation est importante. *La particularité des programmes éducatifs nigériens est de permettre la contextualisation des contenus des apprentissages, des compétences et une diversité de ressources, dans des situations qui ont du sens pour les élèves.*

Le problème est qu'il ne suffit pas d'avoir fait remonter les situations de 46 ateliers régionaux pour que celles-ci aient ensuite automatiquement une pertinence dans l'utilisation que les auteurs du curriculum en font. Le fait que les mêmes situations soient utilisées pour apprendre la LN, le français et l'arabe, trois langues ayant des usages totalement différents dans le pays, suffit à le démontrer.

Pour enfoncer le clou et achever le plaidoyer *pro domo*, Jonnaert et al. (2011 : 9) veulent apporter la charge de la preuve.

Une approche qui fait ses preuves. Une première cohorte d'élèves québécois a vécu toute sa scolarité de base 1 et 2 dans un système de formation axé sur des situations pour permettre le développement de leurs compétences. Lors de l'évaluation des acquis des élèves de 15 ans dans plus de 60 pays de l'*Organisation de coopération au développement économique* (OCDE) par le *Programme international de suivi des acquis des élèves* (PISA), les élèves québécois se situent parmi les élèves les plus performants au monde. Or, le principal apport de la réforme au Québec est ce retour aux situations. Par contre, les élèves belges francophones, dont les programmes sont construits selon les approches de De Ketele et Roegiers, sont parmi les moins performants au monde. [...]

Depuis les années 1960, les universités, telle Harvard aux États-Unis, forment leurs étudiants à l'aide d'approches situées. Par exemple, dans la Faculté de droit de l'Université d'Harvard, il y a une reconstitution de tribunal et les étudiants y simulent des procès à partir de dossiers réels. De par le monde, cette approche, proposée dès les années 1930 par J. Dewey, fait ses preuves. Les oeuvres complètes de John Dewey ont été publiées en trente-sept volumes sous le titre *Collected works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967-1992.

Plusieurs points sont intéressants.

On voit les tensions qui existent entre divers cabinets d'experts, québécois d'un côté, belges de l'autre, et ce petit encadré est l'occasion de se faire valoir contre la concurrence : c'est que la question curriculaire en Afrique est un juteux marché.

Ensuite, rien n'est démontré. Que les élèves québécois soient « parmi les plus performants au monde » est la moindre des choses compte-tenu des conditions socio-économiques du pays. Que la faculté de Droit d'Harvard ait parfois recours à des approches situées (mais quand ? Pour faire quoi ? quelle part dans l'ensemble du cursus ?), soit ! Mais qu'y a-t-il de plus éloigné que des professeurs de droit d'Harvard et des maîtres du primaire nigérien. Comparaison n'est pas raison !

4.6. Comment en est-on arrivés là ? Et maintenant ? Quels enseignements tirer ?

Le document *Mise en œuvre du PDDE* (2011 : 6) a le mérite de retracer le long et sans doute extrêmement coûteux parcours qui a présidé à l'élaboration de ce curriculum.

À la suite du premier *Programme décennal de développement de l'éducation* de 2001 (PDDE), des activités sont initiées vers un processus de réforme curriculaire. Le professeur Punthiu Diallo, à la suite d'une mission longue, en pose les jalons. Cette activité fut financée en 2003–2004 par l'*Agence canadienne de développement international* (ACDI). D'autres activités ont rapidement suivi :

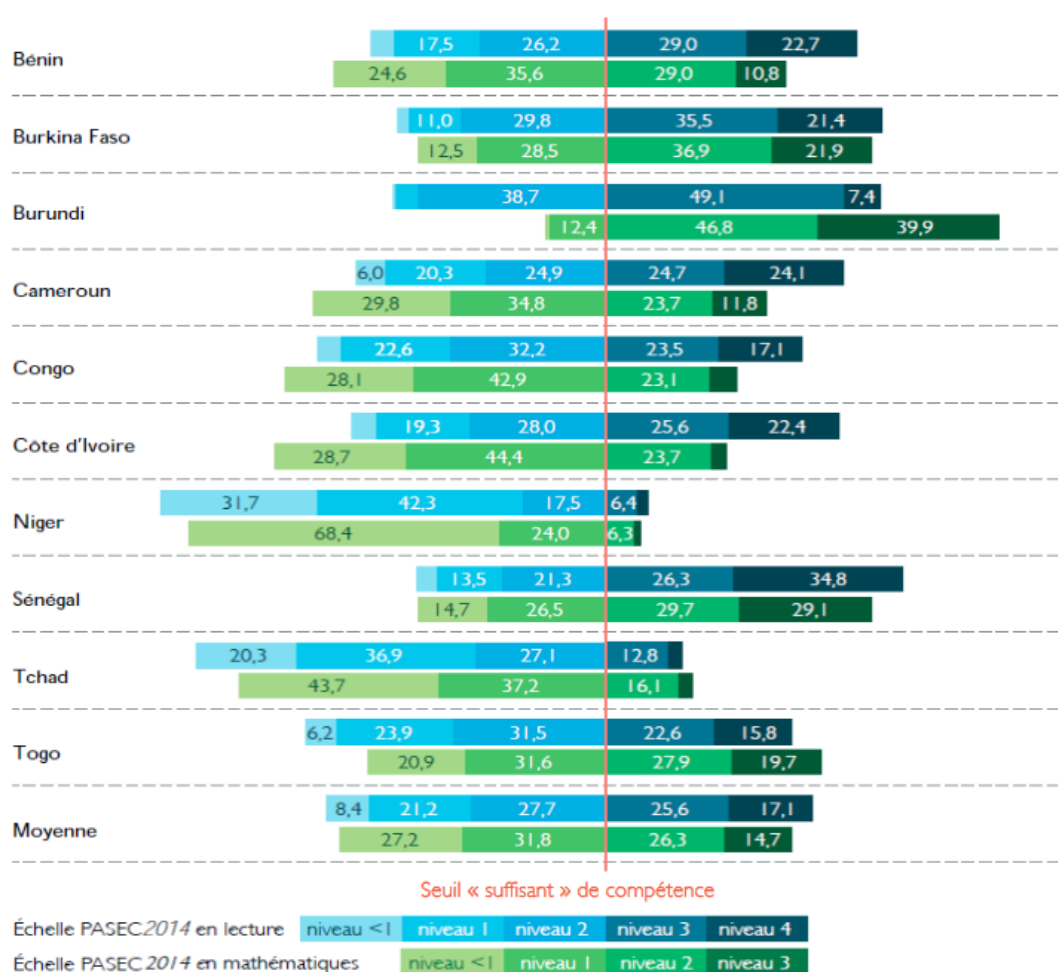
- analyse de l'existant par les techniciens de la *Direction de curricula et de l'innovation pédagogique* (DCIP) accompagnés par les chercheurs de la CUDC;
- 46 *ateliers régionaux* d'identification des besoins en matière d'éducation et de formation (2005, 2006);
- un *atelier national* de restitution des travaux précédents (2006), DCIP et CUDC;

- rédaction d'un *cadre d'orientation curriculaire* (COC), DCIP et CUDC, (2006);
- constitution d'une *banque de situations*, DCIP et CUDC, (2006–2007 / plusieurs arrêts);
- formations aux *démarches curriculaires*, CUDC (2006);
- préparation de documents préalables à la rédaction des programmes éducatifs : *régime pédagogique, profils de sortie, guide de rédaction, matrices du traitement compétent des situations* et formations (2007–2008 / plusieurs arrêts);
- rédaction des programmes éducatifs (2009–2010 / plusieurs arrêts).

Ce document étant écrit en 2011, on peut supposer d'autres actions, de rédaction cette fois, tout aussi coûteuses, pour aller jusqu'en 2015, date de publication du *Programme d'études*.

Les évaluations des acquis des élèves sont catastrophiques. Les résultats du Niger aux tests PASEC 2014 pour la 5^e année en attestent, qui placent le pays en dernier de la liste.

Graphique 3.2 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétence atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Source : CONFEMEN (2014 : 40)

On ne peut certes pas rendre les APS (Approches par situations) coupables de tous les maux mais notre analyse peine à voir en quoi elles pourraient améliorer la qualité du système éducatif. Nous pensons même qu'elles pénalisent ce système, et de plusieurs manières :

- elles ont occupé pendant une quinzaine d'années des ressources humaines qui eussent été mieux employées ailleurs ;
- elles ont consommé d'importantes masses budgétaires, sans commune mesure avec l'intérêt du résultat ;

- elles occultent les spécificités liées aux apprentissages de chaque langue : langue nationale, français, arabe ;
- elles sont si vagues au plan des contenus et des progressions (un mot sans doute à bannir en APS...) qu'elles ne peuvent fournir de base à l'élaboration de matériels didactiques de qualité ;
- elles sont totalement muettes sur la manière dont des langues s'enseignent et s'apprennent, ne proposant aucune réflexion méthodologique sur l'enseignement d'une L1, d'une L2, ne mettant à disposition des enseignants aucune réflexion sur les processus d'apprentissage des élèves.

Le cas du Niger n'est hélas pas un cas isolé. Beaucoup de pays se sont engagés dans la voie des APC (qui souffrent de défauts semblables²), et les approches situées ont été à l'œuvre en République Démocratique du Congo et à Madagascar.

Ce qui est en cause ici, c'est la facilité avec laquelle des modèles généraux sont vendus comme étant la clé des problèmes d'apprentissage alors même qu'ils ne pensent pas assez dans le détail les contenus de ces apprentissages. C'est aussi la perméabilité des ministères africains, leur impuissance à repousser ces constructions chimériques, soutenues par des institutions internationales. C'est également l'aveuglement ou le refus de voir de ces dernières³, qui les soutiennent sans regarder d'assez près la qualité des productions, alors que leurs discours sont pleins d'indicateurs, d'efficacité, de pertinence... C'est enfin que manquent dans les pays les ressources à même d'analyser ces productions et d'en dénoncer les insuffisances de manière convaincante.

On voit donc que dans le triptyque crise/développement/qualité les solutions censées apporter des solutions à la crise (des systèmes éducatifs) en améliorant la qualité portent en elles les germes d'un approfondissement de la crise (des apprentissages)...

² Cf. infra les contributions de Berkaine, Destin & Véronique et Puren.

³ Sur la couverture du document *Mise en œuvre* (2011) figurent le logo UNESCO, UNITWIN (Chaire Unesco de Développement Curriculaire). On sait que l'ACDI, l'a également financée.

