

LA BAISSSE DE NIVEAU DES ELEVES EN FRANÇAIS: MYTHE OU REALITE. (Le cas du Sénégal).

Moussa FALL
Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Résumé :

Dans cet article nous tentons d'analyser les tenants et les aboutissants d'une idée assez bien répandue relative à la baisse de niveau des élèves en français au Sénégal tout en nous interrogeant s'il s'agit d'une réalité ou d'un mythe. La langue française a toujours occupé une place privilégiée dans le système éducatif sénégalais. En effet, dès le début de leur installation au Sénégal, les Français lui accordèrent une attention toute particulière ; mais on parlait déjà de faiblesse de niveau en français. Pendant près de deux cents ans plusieurs stratégies que nous avons essayé de dévoiler furent mises en oeuvre pour pallier ce manque ; néanmoins, on parle encore aujourd'hui de baisse de niveau des élèves en français.

Mots-clés : niveau ; faiblesse ; baisse ; français ; programme ; élève ; stratégie ; évaluation.

Summary:

In this article we attempt to analyse the full details of a wide-spread idea related to the fall of the students' level in french in Sénégal. Is that a myth or a reality ? French language has always had a key position in the senegalese educational system. Indeed, as early as the beginning of their settlement, french people paid much attention to it ; yet, people had already been talking about the level fall in french. For nearly two hundred years several strategies we have tried to unveil had been implemented to palliate this deficiency ; nevertheless, people still talk about students' level in french.

Key-words: Level ; weakness ; fall ; french ; curriculum ; student ; strategy ; assessment.

I. INTRODUCTION

Tous les partenaires de l'école à savoir : les parents d'élèves, les enseignants, l'administration et les chefs d'entreprises sont unanimes à évoquer la baisse de niveau des élèves en français du fait de son usage défectueux dans les inter-actions langagières scolaires et / ou sociales. S'agit-il de représentations et de clichés ou bien y a-t-il des indicateurs qui ont permis une telle appréciation ? Pour certains enseignants la baisse de niveau ne fait aucun doute, ils pensent même que c'est une Lapalissade. Ils incriminent la méthode globale de lecture, le déclin du latin, la massification de l'enseignement avec ses effectifs pléthoriques, l'impact négatif du cinéma et de la télévision...

Cependant, le problème n'est-il pas beaucoup plus complexe ? Cette impression de baisse de niveau n'est-elle pas aussi vieille que l'introduction de l'enseignement du français au Sénégal ? Par ailleurs, on peut difficilement comparer le niveau des enfants de 1817 à ceux de 1938 ou de 2003. Dès lors, nous privilégions dans cet article la piste des enjeux statutaire, linguistique, pédagogique et idéologique que la langue française a connus au Sénégal. Ces aspects sont très liés et déterminent l'organisation scolaire, les démarches, les méthodes, les contenus, les objectifs et les finalités de l'école en un moment donné de l'histoire.

En effet, dès le début de leur installation effective au Sénégal les Français comprirent les services que pouvait leur rendre l'école en matière de diffusion de la langue française pour satisfaire d'abord des besoins urgents de communication et, plus tard, pour assurer la politique d'assimilation des indigènes. A ce niveau, Jean-Louis Calvet (1974 : 71) précise que « Dans tous les cas, qu'il s'agisse de la Guyane, de l'Algérie, plus tard de l'Afrique noire, l'école est donc utilisée en conformité avec un projet idéologique qui vient s'insérer harmonieusement dans le développement de la superstructure linguistique du colonialisme naissant. » Pour ce faire, au Sénégal plus qu'ailleurs en Afrique Occidentale Française (A.O.F.), plusieurs stratégies furent mises en œuvre. L'observation et l'analyse de ces stratégies et des résultats obtenus nous permettront certainement d'avoir une opinion plus argumentée sur cette prétendue baisse de niveau.

II. LE FRANÇAIS A L'ECOLE MUTUELLE

Dès l'ouverture de la première école française à Saint-Louis en 1817, l'instituteur Jean Dard, chargé de la direction de l'école mutuelle, découvrit très vite le nœud gordien de l'enseignement de la langue française en Afrique. En effet, il s'aperçut que la langue maternelle des enfants était le wolof, et par conséquent, le français ne pouvait avoir que le statut de langue étrangère. Il se demanda alors quelle stratégie adopter :

- ou bien privilégier les leçons de langue pour installer les notions de base en français
- ou bien commencer à apprendre les langues indigènes et procéder par traduction. Jean Dard surmonta ce dilemme en empruntant la deuxième voie. Il se mit alors à apprendre le wolof avec tellement d'ardeur qu'il eut à écrire une grammaire et un vocabulaire de cette langue. Il entreprit dans son école qu'il appelait « *wolof-française* » ou « *française-africaine* » d'apprendre aux élèves à lire d'abord en wolof pour procéder ensuite à une traduction. Mais, les autorités coloniales affichaient une attitude mitigée sur l'opportunité et

l'efficacité de la méthode de Jean Dard. En 1922, celui-ci sera même remercié, mais il restait convaincu de son choix. D'ailleurs, tirant le bilan de son expérience, Dard, (1926 : 213) persistait en ces termes :

« La civilisation des Ouolofs est plus que négligée, elle est mise à l'oubli puisqu'on a cessé d'instruire les noirs au Sénégal dans leur langue. Car quoiqu'on en dise, il faut que les noirs soient instruits dans leur langue maternelle, sans cela point d'établissements durables, point de civilisation (...) j'ai souvent remarqué que le jeune noir n'épelle les mots du français que dans le but d'en former des sons propres à son langage maternel. Si après les avoir étudiés, il ne retrouve qu'un son barbare pour ses oreilles, il s'écrie : Kelley don dara (cela ne signifie rien) et ne veut plus étudier. Mais si, au contraire on lui donne à épeler un mot africain, alors il le répète jusqu'à ce qu'il puisse l'écrire sur le sable et l'expliquer à ses camarades. »

Alors pourquoi malgré la conviction et l'argumentaire de Jean Dard les autorités coloniales avaient-elles choisi de sceller la rupture avec cette expérience qui donnait au français le statut de langue étrangère et prônait une approche enseignement /apprentissage axée sur la traduction (wolof- français) à l'instar de ce qui se pratiquait dans les colonies anglaises et belges où les débuts de l'instruction étaient généralement donnés dans la langue maternelle de l'enfant ? A notre avis, les déclarations et les actions J.Dard laissent apparaître un homme sincère, à la limite naïf, qui cherchait à instruire les enfants noirs dans le respect de leur civilisation. Malheureusement, il ignorait sans doute que derrière le projet d'instruction qu'on lui demandait de faire se cachait un objectif de glottophagie et de destruction culturelle inhérent à la politique d'assimilation que la France avait optée. Par ailleurs, A. Thiriet (1967 : 4) évoque l'insuffisance des résultats de la méthode impulsée par Dard en vigueur quelques temps après le départ de celui-ci : « Les élèves continuèrent alors à psalmodier en chœur ou à copier lettre par lettre des phrases françaises dont une traduction leur donnait la signification approximative. En 1825, il n'y a pas un seul élève sur 125 qui sut réellement le français. » De tels chiffres nous permettent de constater qu'à ses débuts l'enseignement du français donnait des résultats très insuffisants voire mauvais.

On abandonna définitivement la démarche de Dard centrée sur la traduction, mais la méthode mutuelle continua à prospérer pour pallier le manque d'enseignants et pour satisfaire les besoins en personnels subalternes.

Là aussi, l'école mutuelle ne donna pas les résultats escomptés et le niveau des élèves en français n'était pas reluisant comme l'atteste le témoignage du Gouverneur Général Jubelin cité par A Thiriet (1967 : 4):

« Fort peu d'habitants savent écrire et parler correctement notre langue. La langue wolof règne exclusivement dans la colonie et même les enfants européens parlent le wolof au moins autant que le français. »

A.Thiriet (1967 : 4) rapporte plus loin, qu'en dehors de quelques élèves employés par l'administration et le commerce local, « *Le reste reprend, avec les habitudes de ceux qui les entourent, l'usage exclusif de la langue wolof.* »

Après 12 ans de scolarisation en français c'est encore l'échec total. Cela est révélateur du choc des cultures. En effet, le rejet de la langue du colonisateur peut apparaître comme un système de défense malgré les opportunités qu'offrait la maîtrise de celle-ci pour occuper les fonctions de commis, d'interprètes ou d'auxiliaires de l'administration, etc. Face à une telle situation de désintéressement, D. Bouche (1974 : 82) rapporte dans sa Thèse que le Gouverneur Jubelin s'impliqua personnellement en précisant les orientations de l'école dans la colonie du Sénégal :

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

<http://www.refer.sn/sudlangues/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

«Amener les habitants indigènes à la connaissance et à l'habitude du français(...)créer chaque année parmi eux une pépinière de jeunes sujets propres à devenir l'élite de leurs concitoyens, à les éclairer à leur tour et à propager insensiblement les premiers éléments de la civilisation européenne chez les peuples de l'intérieur, tels devraient être les fruits du nouvel établissement (c'est-à-dire l'école). »

C'est dans cette perspective de propager et d'imposer la langue française pour particulièrement corriger la faiblesse de niveau que les autorités coloniales firent appel aux Frères Ploërmel pour diriger l'éducation des garçons à Saint Louis.

III. L'ARRIVEE DES FRERES PLOERMEL

Faut-il rappeler que les Frères sont précédés par les Sœurs de Saint Joseph de Cluny qui, depuis 1823, avaient en charge l'instruction des filles dont la plupart étaient des mulâtresses. L'objectif était de former des femmes distinguées, d'esprit vif et orné, de cœur sensible. Mais les résultats étaient décevants. D'ailleurs, en 1844, selon Denis Bouche (1974), le Gouverneur Bouet recommandait l'internat pour les filles afin de les arracher aux mauvais exemples qu'elles rencontraient sous le toit maternel et qui annihilait les bons effets qu'on pouvait attendre de l'enseignement moral des Sœurs. Sans doute c'était pour saper les fondements de la société traditionnelle sans quoi aucune forme d'assimilation n'est possible. En vérité, nous pensons que c'est le substrat culturel qui se trouve être très profond pour empêcher la réalisation de l'assimilation par le biais de l'école.

Avec les Frères l'accent est davantage mis sur l'apprentissage la langue française ; et l'interdiction de parler les langues locales était instituée à l'école. De plus, ils enseignaient dans leurs écoles du Sénégal exactement les mêmes choses et de la même façon que dans leurs écoles de France.

Malgré tout, A. Thiriet (1967 : 5) rapporte qu'en 1847, six ans après leur installation à Saint Louis, les Frères constatèrent que « l'enseignement est donné dans une langue inconnue des enfants et que les résultats sont de pure forme et se perdent dans le psittacisme. Leur seule raison d'être satisfaits c'est que l'écriture est impeccable.»

Selon Boubacar Ly (2000 : 332), les méthodes des Frères «*présentaient la caractéristique de consister à faire réciter des manuels. Autrement dit, l'enseignement était essentiellement livresque et ne favorisait pas du tout l'expression en français et la maîtrise de cette langue. En définitive, les élèves apprenaient des tas de choses sans toujours comprendre ce qu'ils apprenaient, la langue française – que par ailleurs ils ne parlaient pas – leur échappait (...) Ils finissaient à force de pratique, répétitions, redoublements et longues scolarités par parler le français, mais souvent avec une prononciation défectueuse en raison des interférences avec le wolof*

En vérité, la présence des Frères n'a pas amélioré le niveau des élèves, mais le souci d'asseoir une base en français s'en trouva accru. Cela amena Faidherbe à créer en 1856 l'Ecole des otages à Saint Louis. De plus, compte tenu de la méfiance des populations musulmanes à l'endroit de l'école française, on favorisa l'émergence d'écoles laïques, mais leur fréquentation n'était pas meilleure. Dès lors, les Autorités coloniales adoptèrent la contrainte comme le stipule l'article 5 de l'Arrêté N°6 du 22 juin 1857 du Gouverneur Faidherbe portant sur les écoles musulmanes : « les maîtres d'école musulmane seront obligés de conduire ou d'envoyer, tous les jours, à la classe du soir (soit celle de l'école laïque, soit celle des Frères) tous les élèves de 12 ans et au dessus ». Cette volonté d'imposer la langue

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

<http://www.refer.sn/sudlangues/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

française aux autochtones est renforcée par l'Arrêté N° 85 du 28 février 1870 qui va plus loin dans les contraintes :

« Nous Gouverneur du Sénégal et dépendances (...) considérant que le but de l'administration de la colonie, en régularisant par ledit arrêté l'institution des écoles musulmanes, a été de rechercher à s'assimiler les enfants indigènes. Que ce but n'a pas été atteint jusqu'ici, par suite de l'indifférence apportée par les maîtres d'école. Attendu que le moyen le plus efficace d'arriver à ce résultat paraît être d'exiger désormais que ces maîtres habituent les enfants à comprendre et à parler la langue française (...) »

Article 1 : *Nul ne pourra, à l'avenir obtenir l'autorisation de tenir une école musulmane (...) s'il ne justifie savoir le français devant un jury (...)*

Article 3 : *Les élèves qui suivent les écoles musulmanes devront y apprendre à parler le français. Ceux qui, au bout de deux ans ne sauront pas se faire comprendre couramment dans cette langue, ne suivront plus lesdites écoles, et ne pourraient plus fréquenter l'école des Frères ou l'école laïque. »*

Il est à noter que cet Arrêté est révélateur de l'inquiétude des autorités coloniales en face à une situation très préoccupante caractérisée par :

- la faiblesse de niveau des élèves en français malgré tout ce qui a été fait pour améliorer la qualité de l'enseignement,
- l'indifférence des maîtres d'école,
- la concurrence des écoles musulmanes qui, à la faveur d'une longue tradition, ont eu à s'implanter dans tout le pays.

Ainsi, la langue arabe et la religion musulmane ont été l'objet de préjugés très défavorables de la part des autorités coloniales.

En somme, malgré les contraintes et tous les efforts consentis, quatre vingts ans après l'implantation de la première école à Saint Louis, E. Chaudié, Gouverneur général de l'A.O.F. , eut à constater avec amertume dans une Circulaire de 1896 citée par Denis Turcotte (1983 : 33) :

« Au cours des différentes tournées que j'ai eu l'occasion de faire à l'intérieur de la colonie (...) c'est à peine dans les chefs lieux de cercle qu' on rencontre un certain nombre d'élèves assidus à suivre les cours, et si parmi ceux-là quelques-uns ont appris de rares mots de français. Il y a là une situation à laquelle il importe de remédier le plus tôt possible (...) l'école est en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle (...) c'est par l'école, et l'école seule, que nous y arriverons. »

Cette politique d'assimilation par le canal de l'école sera entretenue et vivifiée par le successeur de Chaudié. En effet, dans la circulaire N° 82c du 30 août 1910 relative à l'enseignement, le Gouverneur William Ponty jette un éclairage sur la politique linguistique et les besoins de massification de l'enseignement que la France entreprenait dans son empire par le biais de l'école :

« Après avoir formé une élite de jeunes gens appelés à seconder nos efforts, nous devons nous préoccuper au plus grand nombre possible de nos sujets (...) l'école est le meilleur instrument du progrès (...) nul n'ignore en effet que l'étude du français est le remède le plus efficace qui puisse être opposé au fanatisme et l'expérience nous

apprend que les musulmans qui connaissent notre langue sont moins imbus de préjugés que leurs coreligionnaires qui ne savent que l'arabe ».

En conséquence, l'usage des langues locales était interdit à l'école comme l'attestent d'une part l'arrêté N° 1207 du 27 octobre 1911 autorisant la création d'écoles maternelles au Sénégal en son article 4 : « L'emploi des idiomes locaux est vigoureusement évité » ; d'autre part l'article fixant l'organisation générale de l'enseignement en son article 34, alinéa 4 : « Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays. »

La langue française était imposée aux écoliers dans l'enceinte de l'école et en famille. Pour ce faire, les enseignants avaient inventé un système de contrôle très contraignant voire humiliant : le symbole. Celui-ci était un objet rebutant (crâne d'animal mort, plaque de bois, dent de cochon...) que tout écolier surpris en train de parler sa langue maternelle devait porter ostensiblement autour du cou.

Nonobstant ces mesures, on relève dans un rapport de 1913 du directeur de l'Ecole Normale de Saint Louis que de façon générale «la lacune c'est toujours le français. Très peu le parlent correctement, la plupart ne savent pas le lire, encore moins l'écrire. » A ce propos, faut-il rappeler les instructions qui accompagnent les programmes de langage adoptés en 1913 pour l'A.O.F :

« La leçon de langage se borne simplement à donner à l'enfant un premier bagage de mots utiles aux autres connaissances. »

Il apparaît clairement qu'une telle méthode n'apporte pas de solutions à la faiblesse de niveau constatée chez les apprenants ; au contraire, elle conduit à l'étiquetage, et M. A. Arnaud (1922) d'ajouter dans *Bulletin de l'enseignement* N° 52 : « Notre instruction est trop souvent une instruction de mots. Le maître parle, parle ; les élèves l'écoutent ou pensent à autre chose. » Toujours, selon Arnaud, l'élève manifeste une grande pauvreté d'idées, une méconnaissance complète du sens des mots et de multiples fautes de grammaire.

Ce constat d'échec a poussé les autorités à explorer d'autres stratégies. Ainsi, le Conseil Supérieur d'Enseignement de l'A.O.F. émit le vœu que les programmes d'enseignement métropolitains soient introduits dans les quatre Communes du Sénégal. Ce qui fut fait par arrêté du 22 novembre 1921. Dès lors, on se mit à enseigner selon les mêmes programmes, les mêmes méthodes et les mêmes manuels en vigueur en France, faisant fi des spécificités de la classe de français en Afrique.

En somme, les échecs furent énormes. Désabusées, les autorités coloniales commencèrent à faire passer l'acquisition du français au second plan. Cette période coïncidait avec la mise en valeur et l'exploitation des colonies. Ainsi, on se tourna vers un enseignement utilitaire et pratique.

IV. LE FRANCAIS ET L'ENSEIGNEMENT PRATIQUE ET UTILITAIRE

Désormais, l'enseignement du français dans les colonies se veut et doit compléter l'instruction reçue à l'École primaire supérieure pour la formation d'agents indigènes et des cadres secondaires par une spécialisation dans la technique de leur profession.

A ce propos, Kalidou Diallo (1996 : 29) écrit : « L'école devait avoir une orientation utilitaire pour répondre aux besoins de la métropole et de l'indigène avec un enseignement adapté au milieu. ». Pour ce faire, on toléra, on recommanda même l'emploi des langues vernaculaires africaines pour la formation des adultes, même si cela devait se faire au détriment de l'enseignement de la langue française. En effet, l'Arrêté du 20 janvier 1932 du Gouverneur Général Brévié allait dans ce sens. Cette option se confirmait et se précisait par l'arrêté du 26 octobre 1938 : « L'enseignement général doit être donné en langue française. Toutefois, l'emploi des idiomes indigènes peut être autorisé dans les cours pratiques et centres d'éducation indigènes. »

Cette souplesse observée sur le statut du français voire l'usage des langues locales comme moyens d'enseignement dans les cours pratiques et centres d'éducation indigène trouve son fondement hors de l'école. En effet, à partir de 1920 les besoins économiques de la Métropole devinrent accrus. Il fallait les satisfaire par une organisation des colonies qui passait nécessairement par une formation pratique et utilitaire des indigènes. Ainsi, les besoins économiques reléguèrent au second plan l'instruction et avec elle la langue française. Mais, il y eut la protestation des Sénégalais des Quatre Communes appuyés par le député Blaise Diagne ; ce qui leur valut un traitement différencié impliquant la création du lycée Faidherbe à Saint Louis. Toutefois, l'emploi des langues nationales eut un écho favorable de la part d'un intellectuel sénégalais Léopold Sédar Senghor qui, en 1937, dans une Conférence à la Chambre de commerce de Dakar, préconisa l'enseignement des langues nationales. Cette prise de position du nouvel agrégé de grammaire ne rencontra aucun écho favorable de la part des intellectuels car arguait-on, écrit Senghor (1983 : 12) dans la *Préface* de l'ouvrage de P. Dumont, *Le français et les langues africaines* : « Après avoir appris le latin et le grec, il veut nous ramener aux langues africaines. » Néanmoins, les effets de la deuxième Guerre mondiale bouleversèrent les certitudes et favorisèrent l'émergence d'une nouvelle pédagogie de l'enseignement de la langue française dans les colonies.

V. UNE ADAPTATION DE LA PEDAGOGIE DU FRANÇAIS

La Conférence de Brazzaville qui eut lieu du 25 au 30 janvier 1944 recommandait une réorientation générale de l'enseignement du français dans les colonies françaises. Il fallait arrêter un programme de scolarisation adapté au génie, aux coutumes, aux besoins des populations ainsi qu'à l'économie du pays. Par conséquent, l'enseignement devait intégrer « des programmes et des examens de même qualification que dans la métropole et garantissent, autant que possible, les mêmes avantages » rapporte Jean Capelle (1990 : 36), Directeur général de l'enseignement en A.O.F. (édition posthume)

Le fait majeur dans la politique de l'enseignement du français au cours de cette période serait, sans doute, l'accent mis sur les centres d'intérêt, la phonétique, l'élocution et la lecture. En effet, le français n'était plus imposé comme la langue maternelle des apprenants. Ce nouveau statut conféré à la langue française donnait alors une importance particulière à la phonétique correctrice et contrastive. En somme, ces programmes constituent une avancée significative par rapport à ceux de 1913 dont les lacunes furent soulignées par les instructions qui les accompagnent :

« La leçon de langage se borne simplement à donner à l'enfant un premier bagage de mots utiles aux autres connaissances. Le maître montre un couteau, l'indigène connaît l'objet et sait le nommer dans sa langue. Il connaît et sait nommer la lame, la manche. Le maître lui apprend à nommer cet objet et ses parties. Il n'augmente pas les connaissances de l'élève, il accroît son vocabulaire : il fait une leçon de langage. »

Nous constatons que cette méthode d'apprendre le français qui s'apparente plutôt à de l'étiquetage soulève des problèmes pédagogiques d'apprentissage du français où l'on apprend des mots et non une langue.

Les programmes de 1949 s'orientent vers une sélection et une mise en situation des thèmes ou des « centres d'intérêt liés à la vie des élèves ; d'ailleurs, la leçon de langage est généralement dialoguée. Toutefois, en vocabulaire on continue à dresser la liste des mots jugés indispensables ; 1488 mots, selon Térissse, constituent le « vocabulaire fondamental. » Ces mots dressés en listes, alignés selon les thèmes des centres d'intérêt forment l'ossature des différents manuels disponibles. Mais, il n'y a aucune précision sur la manière de transformer ces mots en vraies phrases simples et correctes. Là aussi, les contenus, les méthodes et les procédés ne sont pas porteurs de bons résultats. A ce propos, les témoignages de Jean Capelle (1990) alors Directeur général de l'enseignement en A.O.F. sont assez éloquents sur le niveau réel des élèves de l'époque. En effet, dans son ouvrage intitulé : *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*, Capelle (1990 : 107) rapporte dans la deuxième partie au sous-titre évocateur : *Impressions de tournées en brousse (1947-1948-1949). Tournée en Casamance (du 6 au 10 mai 1947) :*

« Sédhiou était la capitale de la Casamance (...) La matinée est consacrée à la visite des écoles dans cette ville jadis belle et animée, aujourd'hui nécropole endormie sur les bords de la Casamance. A l'école, on travaille avec assez de bonne volonté, mais le français est particulièrement faible. Nous sommes ici en pays mandingue, c'est-à-dire exclusivement musulman ; l'instruction est peu souhaitée par les populations et l'instruction scolaire laisse à désirer.

Aussitôt arrivé à Kolda, nous visitons les classes primaires. Le directeur, actif, est un jeune instituteur africain sorti de l'école normale de Sébikotane. Mais le niveau des élèves en français, à Kolda comme ailleurs, est faible. »

Ce constat de faiblesse de niveau devient un leitmotiv sous la plume de J. Capelle (1990 : 108) qui eut à faire les mêmes observations sur le niveau des élèves au Sénégal oriental :

« A 23 heures nous arrivions à Tambacounda, tandis que le moteur 4x4 pétarade comme une motocyclette. Nuit reposante à l'hôtel des chargeurs très confortable. Le 25 novembre : visite à l'école; niveau faible. »

Ces témoignages de Capelle se passent de commentaire. Ils sont un indicateur très éloquent de la situation de la langue française au Sénégal avant les indépendances. C'est même une situation caractéristique de la sous-région. A ce propos, Capelle (1990 : 137) rapporte toujours dans ses *Impressions de tournées en brousse :*

« 7 novembre : l'école de Gaoual (Guinée) a actuellement 4 classes ; elle en aura bientôt six. Nous venons d'envoyer ici, pour la première fois ; un instituteur de France. Il faudrait pouvoir le faire quelques années encore, pour l'enseignement du cours moyen, car trop de maîtres ne sont pas préparés à donner cet enseignement. Ainsi, j'ai pu lire sur le tableau d'une classe de cours moyen le résumé suivant d'une leçon sur le système métrique : Il y'a quatre sorte de mètres :

- le mètre en bois ;

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

<http://www.refer.sn/sudlangues/> ISSN : 08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

- *le mètre en fer ;*
- *le mètre en rubant(sic)*
- *le mètre en rigide (resic). »*

Ce témoignage renferme une information essentielle dans notre perspective d'étude car une autre des composantes du triangle didactique est incriminée ; il s'agit du maître. En effet, si l'enseignant chargé de dispenser les connaissances ne maîtrise pas lui-même la norme aux plans morphologique, sémantique et syntaxique, alors la faiblesse de niveau devient consubstantielle au système et ne pourrait être résolue qu'en agissant concomitamment sur l'ensemble des composantes.

En somme, à la veille des indépendances le niveau des élèves en français n'était pas reluisant. Toutefois, ce constat est à nuancer du fait de l'émergence d'une élite qui, selon A. Thiriet (1967 : 5) est due à « l'énorme travail de quelques maîtres d'élite et aussi à l'ardeur, à la persévérance, à l'obstination même d'une poignée d'écoliers qui, mal aidés qu'ils sont, savent gagner leur destin. » Moussa Daff (2000 : 62) renchérit en essayant d'expliquer cette réussite par d'autres facteurs liés aux méthodes d'enseignement et aux opportunités offertes :

«La première génération d'Africains formée par l'école coloniale avait acquis une belle performance en français car le comportement linguistique à l'oral est le reflet de la compétence à l'écrit. La référence proposée à cette génération scolarisée était le français classique avec sa syntaxe et ses emplois littéraires. Parler et écrire un français soigné étaient une finalité qui garantissait un emploi enviable et enviable.»

VI. LE RENOUVELLEMENT DE LA PEDAGOGIE DU FRANÇAIS

Des indépendances et jusqu'en 1966, l'élocution continue à prospérer du cours élémentaire au cours moyen. C'est une sorte d'étude de thèmes où se mêlent langage et vocabulaire centrés sur la nomenclature. Cela montre toute l'importance accordée à la création du Centre de linguistique appliquée de Dakar (C.L.A.D.) qui s'est orienté dès sa naissance vers le renouvellement de la pédagogie du français. L'institut a publié des propositions principalement orientées vers l'expression orale et les phénomènes d'interférence entre le français et les langues locales. Ainsi, entre 1967 et 1981, la méthode « Pour parler français » initiée par l'institut. sera de rigueur dans les écoles élémentaires du Sénégal. Pour J. Champion (1974 : 63) « La technique globale du dialogue et des figurines apparaît comme révolutionnaire à des milieux scolaires qui employaient les longues listes de mots et les collections d'objets. » et M. Daff (2003 : 4) d'ajouter : « Tout en conservant un horaire et des programmes de langue première, on a tenté d'adapter l'enseignement aux réalités socioculturelles sénégalaises. » Mieux, les travaux du C.L.A.D. influenceront le contenu des textes officiels régissant l'enseignement du français. Parmi ceux-ci nous pouvons citer les instructions officielles n°691 /MEN/DEP du 19 janvier 1978, le Décret 79-1165 du 20 décembre 1979 portant Horaires et programmes de l'élémentaire ; le Rapport de la Commission nationale de français de 1995, etc. Il ressort de l'analyse de ces textes officiels une précision du statut du français et même une réorientation pédagogique. En effet, les instructions n°691 du 19 janvier 1978 précisent que « Le français restera une langue étrangère et seconde et son enseignement devra se faire à partir des interférences que cette langue a avec les langues nationales. » Mais, depuis la suppression de la méthode « Pour parler français » en 1981 pour insuffisance de résultats dans l'amélioration

du niveau des élèves en français, on note une absence d'un cadre méthodologique de référence pour l'enseignement du français à la première étape (cours d'initiation et cours préparatoire). Or, c'est là que tout se joue dans la mesure où c'est en ce moment que l'élève entre directement en contact avec la langue étrangère qui est à la fois médium et objet d'enseignement. En d'autres termes, la langue française devient le socle sur lequel tout se construit et en même temps le terreau de construction. L'importance de cette étape a été abordée par Alioune Ndoye (1977 : 6) qui nous incite à « réfléchir sur les modalités d'entrée des élèves sénégalais en *littérature* c'est-à-dire l'univers de l'écrit. » Par ailleurs, ce vide méthodologique latent a généré un flou dans les pratiques de classe : ici c'est « la méthode directe » qui refait surface, le maître pose des questions simples au sujet des objets qu'il montre ou des actions qu'il fait expliquer ; là, c'est un palimpseste de la méthode « Pour parler français », une résurgence des techniques et des procédés du C.L.A.D. ; là-bas, la méthode I.N.E.A.D.E. (Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education) qui se veut une synthèse avec à l'appui un livre de langage qui propose un ensemble de fiches et une démarche.

Aujourd'hui plus que jamais on parle encore de baisse ou faiblesse de niveau des élèves en français. La particularité c'est qu'on se sert désormais d'instruments de mesure comme l'évaluation. Ainsi, le Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires (S.N.E.R.S.) domicilié à l'I N E A D E (1999) a publié une étude nationale intitulée : *Evaluer, comprendre pour mieux agir en classe* relative au niveau des élèves en français oral /écrit. Dès la Préface le Directeur de l'Institut, Cheikh Aw (1999), lève le voile sur les problèmes majeurs identifiés :

- *L'enseignement du français (oral et écrit) reste dominé par une approche centrée sur le bon usage, hors contexte, des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe ;*
- *La prédominance d'une approche formaliste ne permettant pas d'optimiser le jeu des fonctions qui sont en principe assignées à l'enseignement du français, à savoir :*
 - *Communiquer dans des situations de vie courante ;*
 - *Faciliter la compréhension dans divers domaines de compétence.*

De façon globale, l'évaluation administrée sur un échantillon de 1747 élèves et portant sur des compétences jugées essentielles par le corps enseignant a révélé que pour le français écrit « *Plus de 90 % des élèves du CM₂ possèdent une connaissance insuffisante ou très insuffisante de la langue française écrite, au regard des questions posées et des ambitions du curriculum. Le constat qui se dégage des résultats globaux est la faiblesse des élèves en français écrit, quel que soit le niveau considéré. On constate que les scores les plus faibles sont enregistrés en expression écrite et en compréhension de texte et en conjugaison sans emploi du métalangage.* »

S'agissant du français oral, l'évaluation a tenté de mesurer les deux aspects de la communication : **la compréhension à l'audition** et **la production du message**. Là aussi, « *La situation en fin de CM₂ est préoccupante. Trop d'élèves sont encore incapables de saisir le sens correct des messages entendus et notamment les messages de la vie scolaire. Leur compréhension imparfaite et imprécise constitue un handicap sérieux pour leur réussite dans un système scolaire où la langue d'enseignement est le français.* »

L'élément essentiel que nous pouvons retenir de cette évaluation est le constat de la faiblesse de niveau des élèves de CM₂ aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Si l'on sait que seuls vingt pour cent des élèves de CM₂ parviennent à passer dans le cycle

moyen on peut être inquiet de l'avenir du français au Sénégal. En effet ; si on ne fait rien la faiblesse de niveau en français risque de s'aggraver.

CONCLUSION

La langue française a eu des débuts très difficiles pour s'installer au Sénégal, mais, elle a fini par s'imposer comme langue officielle attestée par la Constitution du 7 mars 2001 : « La langue officielle de la République du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le Diola, le Malinké, le Pular, le Sérère, le Soninké, le Wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée. » Par ailleurs, une bonne maîtrise du français favorise dans une large mesure la promotion sociale. L'usage du français comme langue d'enseignement et matière d'enseignement revêt encore un caractère généralisé et exclusif.

Malgré son caractère officiel, tous les avantages liés à sa maîtrise et plus de deux cents ans de présence au Sénégal, la langue française ne semble pas avoir trouvé la voie de salut qu'on voudrait lui donner. En effet, l'évocation de la faiblesse de niveau des élèves en français reste une constante dans l'histoire de l'enseignement au Sénégal.

En définitive, nous pensons qu'il sied de parler de faiblesse de niveau en français plutôt que de baisse de niveau. La faiblesse semble être consubstantielle au système. Dès lors, nous pouvons dire que cette faiblesse comme l'a montré notre étude n'est pas un mythe mais plutôt une réalité historique. Alors ne devrait-on pas initier d'autres voies pour apporter les réformes permettant de corriger la lacune à la racine ? Pour ce faire toutes les composantes du triangle didactique à savoir : l'apprenant, l'enseignant et le savoir devraient faire l'objet d'une étude approfondie. Ainsi, la voie du bilinguisme pourrait apporter des solutions durables. Il serait alors indispensable de récuser avec Jean Louis Calvet (1974 : 130) un cliché qui voudrait que « les langues africaines soient incapables de véhiculer des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement, de culture ou de recherche. »

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES DES MONOGRAPHIES.

1. BLONDE et al. (1979). *Introduction au lexique du français au Sénégal*, Paris : Edicef.
2. CALVET, Jean-Louis (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.
3. CAPELLE, Jean (1990). *L'Education en Afrique noire à la veille des indépendances*. Paris : Karthala et A.C .C.T.
4. DARD, Jean (1826). *Grammaire wolofe ou méthode pour étudier la langue des Noirs qui habitent les royaumes du Bourba Jolof, du Walo, de Damel, de Bour Sine, de Saloum, de Sénégalie*. Paris : Imprimerie Royale.
5. CHAMPION, J. (1974). *Les langues africaines et la francophonie*. Paris : Mouton.

6. SENGHOR, Léopold Sédar (1983). « Préface » à l'ouvrage de P. Dumont, *Le français et les langues africaines*. Paris : Karthala.
- 7 DENIS, Turcotte (1983). *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française, 1829-1959*. Québec : P.U.L.

THESES.

1. BOUCHE, Denise (1974). *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. Thèse en lettres : Université de Paris 1, tome 1.
2. DIALLO, Kalidou (1996). *Le syndicalisme dans l'enseignement public en A.O.F.(1900-1960)*. Thèse en lettres : Université de Dakar.
3. LY, Boubacar (2000). *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1930-1945). Sociologie historique de l'une des composantes sociales des « évolués »*. Thèse d'Etat. Université de Dakar

ARTICLES.

DAFF, Moussa (2000). « Situation du français langue seconde et la question de la norme de référence. » In : *Parole essentielle...Mélanges offerts à Ferdinand Diara*, Dakar, U.C.A.D.

DAFF, Moussa (2003). « Le français et l'évolution des politiques d'aménagement linguistique et didactique au Sénégal. » *Communication présentée au Colloque national sur l'enseignement en français*. Dakar : CESAG.

NDOYE, Alioune (1997). « Enseignement du français au Sénégal. » *Communication présentée lors du lancement du Curriculum de l'Education de base à l'Ecole normale supérieure de Dakar*.

THIRIET, André (1967). « L'Enseignement du Langage dans les Ecoles du Sénégal. » *Communication présentée au 7^e Congrès des langues de l'Afrique Occidentale*. Lagos : C.L.A.D.

AUTRES.

Colonie du Sénégal (1857), Bulletin administratif du Sénégal et dépendances.

Journal officiel de l'A.O.F., Juillet 1887.

Journal officiel de l'A.O.F., 4 novembre 1914.

Journal officiel de l'A.O.F., 16 novembre 1918.

République du Sénégal, (1978) *Les Instructions officielles*, N° 691/MEN/DEP.

République du Sénégal, (1979) *Décret 79-1165 du 20 du 20 décembre* .

République du Sénégal, (1991) *La Loi d'Orientation de l'Education nationale*, 91- 22 du 16 février.

République du Sénégal, (2001) *La Constitution*, 7 janvier

République du Sénégal, (1995) *Réforme des programmes de français*.

. République du Sénégal, (1999) I.N.E.A.D.E, *Evaluer, comprendre pour mieux agir en classe*.