



POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE AUTHENTIQUE EN AFRIQUE

Demba Gueye

► **To cite this version:**

Demba Gueye. POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE AUTHENTIQUE EN AFRIQUE. 2017.

HAL Id: hal-01520132

<https://hal-clermont-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01520132>

Submitted on 9 May 2017

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.

POUR UN ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE AUTHENTIQUE EN AFRIQUE

Nom : GUEYE
Prénom : Demba
Docteur ès Lettres, Sciences du langage et de la communication
CELIS (Centre des Littératures et de la Sociopoétique),
Equipe de recherche : Ecritures et interactions sociales
Université Clermont-d' Auvergne, Clermont-Ferrand, France
SOLDILAF (Sociolinguistique, Linguistique et
Didactique des Langues en Afrique),
Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal
Inspecteur de l'Education et de la Formation,
Option enseignement élémentaire/Sénégal
Email : salane2007@yahoo.fr

Résumé

Dans toutes les recherches en didactique des Langues Etrangères, l'objectif est de trouver les méthodes les plus efficaces pour amener l'apprenant à utiliser les compétences linguistiques de sa langue première pour aller vers la langue seconde. Autrement dit, il s'est toujours agi, dans les réflexions qui sont menées, d'accorder une place importante à la culture de l'apprenant évoluant en contexte bilingue ou plurilingue pour favoriser l'acquisition de la langue seconde grâce au mécanisme de transfert de compétence linguistique. Mais l'existence de ce principe et l'unanimité qu'il fait au sein de la communauté scientifique n'empêchent pas certains pays hors d'Europe d'élaborer leur programme d'enseignement du français en s'appuyant sur le *CECR*¹ produit dans un environnement radicalement différent.

L'objectif de cet article est de démontrer l'inauthenticité des situations et des objectifs communicatifs que nous utilisons pour installer la compétence communicative chez les jeunes apprenants de FLE en Afrique.

¹ Cadre européen Commun de Référence pour les Langues. C'est une base commune aux pays européens pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.

Mots clés en français : Communication orale, cadre européen commun de référence, objectif communicatif, authentique, compétence communicative, Français Langue Etrangère, contextualisation.

Summary

In all research in foreign language didactics, the objective is to find the most effective methods to induce the learner to use the language skills of his first language to move to the second language. In other words, there has always been an emphasis on the culture of the learner evolving in a bilingual or plurilingual context in order to promote the acquisition of the second language thanks to the transfer mechanism Language skills. But the existence of this principle and its unanimity within the scientific community do not prevent some countries outside Europe from developing their curriculum for teaching French by using the common European framework of reference produced in A radically different environment. The objective of this article is to demonstrate the inauthenticity of the situations and communicative objectives that we use to install the communicative competence in young learners of French Foreign Language in Africa.

Key words in French:

Oral communication, common European framework of reference, communicative objective, authentic, communicative competence, French Foreign Language, contextualization.

1. LE CONTEXTE DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES

Revenons un peu sur *le Cadre Européen Commun de Référence* dont le contexte de production mérite d'être rappelé. Il a été conçu par les pays européens et pour les pays européens. Dans la partie introductive de ce document, les rédacteurs précisent à l'endroit des utilisateurs :

Vous constaterez que le Conseil² a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération³.

² Le Conseil de l'Europe.

³ Cadre européen Commun de Référence pour les Langues.

L'objectif du *CECR* est donc de donner aux ressortissants de l'Union Européenne et aux étrangers résidant en Europe, les aptitudes langagières qui leur permettraient de satisfaire leurs besoins de communication dans tout autre pays de l'UE autre que le leur. Des niveaux de référence, c'est-à-dire des systèmes de description de la compétence langagière du locuteur expatrié ont été définis. Le niveau A qui nous intéresse le plus correspond à celui de l'utilisateur élémentaire. Il comprend deux paliers : le palier A1 et le palier A2. Voici un résumé des descriptions qui sont faites de ces paliers :

A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Comme on peut le constater, l'accent est mis sur les domaines immédiats de priorité comme

- les informations personnelles et familiales simples,
- les achats,
- l'environnement proche,
- le travail, les relations.

La satisfaction des besoins immédiats de communication de l'apprenant européen en situation d'expatrié dans l'espace européen reste donc le principal objectif des programmes mis en œuvre.

2. LE CECR, UN PIEGE POUR LES PROGRAMMES DE LANGUE EN AFRIQUE

Dans le cadre des journées d'animation régionale du réseau « *Observation du français et des langues nationales* » tenues à Maurice en 2007 et dont le thème était *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien*, Robert CHAUDENSON⁴ mettait déjà en cause les méthodes d'enseignement du français hors d'Europe qui s'inspirent de l'orientation fixée par le CECR. Il a pris l'exemple d'une leçon de français donnée dans une classe de deuxième année du primaire aux Seychelles. Il s'est étonné que le manuel utilisé par l'enseignante soit un manuel édité en France dont le titre était *Les petits Lascars*, le titre de la leçon « *Les truffes* » et la phrase qui a servi de corpus « *Charlotte pioche les truffes dans la boîte* ». Il a relevé trois ordres de difficultés majeures dont celle culturelle qui consiste à parler de *truffes* en chocolat à des enfants seychellois de 8-9 ans. Michel Sagaz pose le même problème pour la contextualisation du CECRL en Asie⁵. Il affirme qu'à cause du facteur culturel, les apprenants japonais de FLE qui sont essentiellement composés d'adultes atteignent difficilement le niveau A1 après un an d'apprentissage. Les programmes d'enseignement du français en Afrique souffrent du même problème.

⁴ Robert CHAUDENSON, « *Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone* », Actes des Journées d'animation régionale du réseau « *Observation du français et des langues nationales* » tenues les 29 et 30 janvier 2007 à l'Université de Maurice, pp.27-39.

⁵ Michel Sagaz, « *Pourquoi adopter le CECRL au Japon ?* » Synergies Europe, n° 6 - 2011 pp. 153-163.

2.1 L'EXEMPLE DU SENEGAL

Une étude comparative des objectifs du *CECR* avec les objectifs et les contenus des programmes d'enseignement du français en Afrique permet de constater le niveau élevé d'influence du premier sur les derniers. Une lecture attentive révèle un ancrage très fort dans les orientations du *CECR*.

2.1.1 *CECR* ET CURRICULUM DE L'EDUCATION DE BASE AU SENEGAL : DES OBJECTIFS COMMUNICATIFS IDENTIQUES

En comparant par exemple la description de la compétence langagière attendue dans le premier niveau de référence défini par le *CECR* avec les objectifs d'enseignement-apprentissage de la communication orale en première année de primaire au Sénégal, on constate que le programme retient étrangement les mêmes domaines sociaux de l'activité langagière que le *CECR* à savoir *les relations civiles, les relations commerçantes et les relations professionnelles*. Les actes de parole visés pour développer la compétence communicative en français des jeunes sénégalais sont les mêmes que dans le *CECR*. *Le dictionnaire pratique de didactique du français*⁶ de Jean-Pierre Robert les résume ainsi qu'il suit :

- *L'identité (se présenter, présenter quelqu'un),*
- *La politesse (saluer, remercier),*
- *L'espace, le déplacement (demander, indiquer son chemin),*
- *L'achat (demander/ Donner un prix),*
- *Les sensations (exprimer un malaise),*
- *L'opinion (convaincre, exprimer un doute).*

Pour une lecture plus claire de la liaison consanguine qui existe entre les deux programmes, voici un extrait des objectifs fixés dans le *Guide du Curriculum*⁷ en

⁶ Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de Référence pour les langues, OPHRYS, 2008. P.7.

⁷ *Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Langue et Communication, 1^{ère} Etape*, Curriculum de l'Education de Base, 2016, Ministère de l'Education Nationale du Sénégal.

vigueur dans l'enseignement primaire au Sénégal. Les actes de langage à installer chez les apprenants sont :

- *Saluer une personne/ réagir à une salutation ;*
- *Se présenter et demander à son interlocuteur (trice) de se présenter ;*
- *Présenter quelqu'un (e) ;*
- *Saluer un groupe, Se présenter en groupe ;*
- *Prendre congé ;*
- *Demander/ Donner un renseignement sur un lieu ;*
- *Demander/donner un renseignement sur le moment d'une action, d'un événement... ;*
- *Demander/donner un renseignement sur le prix, le nombre ;*
- *Exprimer ses besoins, ses sentiments ;*
- *Exprimer son avis ;*
- *Exprimer ses préférences ;*
- *Demander/donner un service.*

Prenons par exemple l'objectif communicatif *demander/ Donner un renseignement sur le prix*. Dans le manuel de langage *Sidi et Rama*⁸ destiné aux enseignants de la première étape, le même objectif donne les projets expressifs suivants :

Cours	Thème	Objectif	Situation de communication	Dialogue de référence
CI	La boutique- le marché	Demander le prix d'un objet	Rama va au marché. Elle demande le prix d'un poisson	Rama : combien coûte ce poisson ? La marchande : 200f. Tu veux l'acheter ? Rama : Oui, mais je n'ai pas assez d'agent.

⁸ *Sidi et Rama*, Langage, Cours d'initiation et cours préparatoire, livre du maître, Ministère de l'Education Nationale, INEADE, NEAS, pp. 128-129.

CP	La boutique- le marché	Demander le prix d'un objet	Adama rencontre Aminata au marché et lui demande le prix des tomates qu'elle a achetées.	Adama : Où as-tu acheté ces belles tomates ? Aminata : Là-bas, à côté du boucher. Adama : Combien coûte le kg ? Aminata : 100f
----	------------------------	-----------------------------	--	---

La tentative d'inscrire le programme dans les composantes pragmatique, sociolinguistique et linguistique apparaît à travers cette séquence. La situation de communication est bien ancrée dans le savoir socioculturel de l'africain. Le lieu et les noms des personnages du dialogue renvoient aux réalités africaines. Les activités de communication langagières requises pour faire des achats au marché sont bien choisies : *demander le prix d'un objet ; donner un renseignement sur le prix ; relancer la discussion ; négocier le prix*. L'acte de parole consistant à négocier un prix (plus connu au Sénégal sous le nom de marchandage) est une pratique très ancrée dans les mœurs commerciales en Afrique. Ailleurs (en Europe), les prix des objets sont généralement inscrits sur une étiquette. Pour ce qui est de la composante linguistique, les contenus ciblés sont les suivants :

-la structure : combien coûte + COD ;

-le vocabulaire : poisson- je n'ai pas ;

-conjugaison : avoir au présent de l'indicatif, forme négative.

Ces contenus dont le choix relève des objectifs fixés par l'enseignant (lesquels dépendent des besoins langagiers des apprenants) sont en adéquation avec la compétence communicative à installer.

Mais ce qui pose fondamentalement problème pour des programmes de ce type, c'est l'inadéquation entre les objectifs communicatifs et les besoins de communication des apprenants. Il est étonnant que de tels objectifs communicatifs soient retenus dans un programme scolaire destiné à des apprenants débutants en FLE. Ceci pour une raison principale : la situation et les actes de langage mobilisés relèvent des domaines immédiats de priorité en communication de l'adulte et non d'un enfant de 7-8 ans. Autrement dit, il se pose un problème

d'authenticité. Ce qui mérite d'être expliqué car une mauvaise compréhension du terme authenticité peut bien être à l'origine des problèmes identifiés.

3. POUR DES SITUATIONS AUTHENTIQUES EN DIDACTIQUE DE LA COMMUNICATION ORALE EN FLE

Il a été précisé dans le *CECR* que les objectifs langagiers, qui ont manifestement inspiré le choix du programme de communication orale au Sénégal, correspondent à des « *tâches authentiques* » de la « *vie réelle* » d'un locuteur « *en situation de touriste* »⁹ sur le territoire européen. Le sens du terme « authentique » ne prête donc à aucune équivoque dans la philosophie du *CECR*. Il indique que l'apprenant de L2 devra le faire en étant soumis aux différentes variétés de situations dans lesquelles l'europpéen natif parle sa langue dans la vie réelle. Le *CECR* adopte la même définition. Mais le quotidien de l'europpéen adulte en Europe n'est pas celui de l'africain adulte en Afrique encore moins celui de l'enfant africain en Afrique. De même, le quotidien de l'enfant africain diffère de celui de l'adulte africain. Or, c'est du quotidien de ce dernier, inspiré du quotidien de l'adulte europpéen que les auteurs ont tiré la quintessence des programmes de langues en Afrique. Robert CHAUDENSON, en faisant référence aux contenus qui font l'objet de notre analyse disait que l'enfant africain

*n'a nul besoin d'être mis en état de pouvoir accomplir en français des tâches quotidiennes comme demander son chemin pour aller à la poste ou au marché pour y acheter un boubou ou des bananes. L'écolier malien, qui doit accomplir ces actions à Bamako, le fera sans problème en bambara, comme l'enfant dakarois le fera en wolof ou le petit Burkinabé en mooré à Ouagadougou. Ses urgences, et plus largement ses besoins linguistiques, sont d'une autre nature.*¹⁰

Les situations de communication à partir desquelles l'écolier africain fait ses premiers pas dans l'apprentissage de la langue française relèvent strictement de

⁹ *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Page 30.

¹⁰ Robert CHAUDENSON, « *Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone* », *op. cit.*, p.30.

l'artificiel. Elaborer un tel projet expressif, c'est accepter que *faire ses courses au marché* est un besoin immédiat de l'enfant, c'est imaginer qu'un enfant africain de 7-8 ans ou un enfant tout court peut sortir seul de façon tout à fait ordinaire pour aller au marché avec son porte-monnaie et acheter les articles dont il a besoin en utilisant la compétence communicative précitée. Il en va de même pour la plupart des actes de langage choisis pour installer la compétence communicative chez les apprenants du primaire au Sénégal. Dans le cadre de *l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres*, les concepteurs du livret 6 intitulé « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* » s'inscrivent dans le sillage des orientations données par le Guide du Curriculum de l'Education de Base. Pour installer la compétence communicative chez les apprenants, ils comptent s'appuyer dans le cadre de la mise en situation des enseignements-apprentissages sur

des simulations (qu'on appelle aussi des jeux de rôles), par exemple quand les élèves inventent un dialogue entre une commerçante et un acheteur ou entre un fonctionnaire et quelqu'un qui vient chercher un document administratif ou encore une touriste et un chauffeur de taxi¹¹.

Dans ce document certifié scientifiquement au niveau universitaire et destiné à la formation des enseignantes et des enseignants du primaire, en plus du thème des relations commerciales, on ajoute les relations professionnelles ou tout simplement, pour reprendre l'un des objectifs cher au *CECR*, les relations interpersonnelles relevant de la survie de l'individu en situation « d'expatriation »¹². Cet état de fait montre que les auteurs des programmes africains sont plus obnubilés par les fonctions de la langue en général que par les

¹¹ « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* », Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), Livret 6, Ministère de l'Education Nationale du Sénégal, Direction de la formation et de la communication, 2016, p. 23.

¹² Robert CHAUDENSON, « *Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone* », Op. Cit. p.29.

vrais besoins en communication des jeunes apprenants. Pourtant, comme l'a dit CHAUDENSON, les « urgences » pour l'enfant, ses besoins « linguistiques sont d'une autre nature »¹³. Dans une réflexion portant sur le français en situation de plurilinguisme au Cameroun, M. DASSI décrit la situation dans laquelle se trouve l'enseignant en classe de FLE. Celui-ci s'interrogerait « *sur le discours pédagogique à adopter, pour ne paraître ni artificieux, ni artificiel, ni périmé, ni hérétique, ni rêveur* »¹⁴. Pour apporter une réponse à cette situation d'incertitude, il faut une solution pratique qui met l'apprenant au centre des stratégies d'enseignement-apprentissages.

4. COMMENT INSTALLER LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE EN CLASSE DE FLE ?

Savignon disait que la solution la plus efficace pour installer la compétence communicative en didactique d'une langue seconde est « *une combinaison d'expérience qui engage l'apprenant aux plans physique, psychologique et intellectuel* »¹⁵. Elle va même plus loin en ajoutant que de telles expériences doivent être aussi « *affectives* ». En effet, en didactique des langues secondes, tout l'enjeu est d'articuler les enseignements-apprentissages avec les besoins immédiats des apprenants en communication. La mise en mots de la vie du groupe classe doit donc être la priorité de l'enseignant de la première année de primaire. Cela permettra d'exploiter à la fois les ressources de la relation horizontale et verticale. Avec le programme décrit ci-dessus, on est loin de la prise en compte de cette préoccupation. Les objectifs communicatifs choisis dans notre programme de référence relèvent strictement du domaine des interactions langagières entre adultes. Ils ne s'inscrivent aucunement dans le sillage de la perspective de l'approche psycholinguistique qui soutend la philosophie de l'approche par les compétences en vigueur au Sénégal. Pour cette dernière, le but de tout apprentissage est de permettre à l'apprenant de pouvoir mobiliser et

¹³ Ibid.

¹⁴ M. DASSI, « *A la rescousse de la norme : de l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais* », SudLangues, Décembre 2002, pp.37-50.

¹⁵ Sandra SAVIGNON, « *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative* », Études de linguistique appliquée, janvier 1990, 77, p.37.

d'intégrer un ensemble suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative. Pour un enseignement-apprentissage du FLE dont l'objectif est d'installer une compétence communicative en rapport avec les besoins immédiats des apprenants, aborder en priorité les thèmes comme *les transports, les cérémonies, les voyages, la ville, le village, le stade, les métiers, le travail, la santé, les maladies, la boutique, le marché*, est plus que surprenant en classe de débutants. La « contre-didactique »¹⁶ dont parle Yannick Lefranc et qui consiste à inventer d'autres dispositifs d'enseignement des langues passe forcément par l'élaboration d'un matériel didactique qui respecte le milieu naturel des apprenants. Il s'agira de « *Laisser la parole aux apprenants en leur accordant un statut de connaisseur ou d'expert* »¹⁷. L'apprenant, selon Lefranc est ainsi « concepteur » et « co-gestionnaire » de son apprentissage. Il accède au rôle de « décideur » et n'exécute plus des tâches mécaniques du programme. C'est cela pour Yannick Lefranc qui fait que l'apprenant de FLE joue un rôle de « gens important ». C'est cela également qui garantit sa sécurité communicative.

CONCLUSION

L'importation du *CECRL* est un véritable problème pour les systèmes éducatifs africains. Elle pose le problème de la contextualisation des réalités européennes dans un environnement radicalement différent. Les objectifs communicatifs tirés du *CECRL* sont hors contexte et inadaptés aux besoins immédiats de l'enfant africain. Les situations de communication sont artificielles. L'équilibre entre les composantes psycholinguistique, pragmatique et linguistique est rompu. Par voie de conséquence, l'apprentissage de la langue devient une mécanique organisée qui n'a rien à envier à l'approche structurale. Pour éviter une telle situation qui retarde la maîtrise des langues étrangères par les apprenants africains, il y a deux défis majeurs à relever pour les états.

Le premier consiste à travailler ensemble sous la houlette de l'union africaine pour élaborer un cadre africain commun de référence pour les langues

¹⁶ Yannick LEFRANC, « *Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative* », Synergies Sud-Est européen n° 2 - 2009 pp. 177-194.

¹⁷ Yannick LEFRANC, FLE, FL«M», FLS : « *L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue* », Etudes de linguistique appliquée, n° 133, 2004, pp.79-95.

(CACRL). Des programmes authentiques ancrés dans le milieu naturel de l'enfant pourraient alors être construits et permettraient de donner la parole aux apprenants, de garantir leur sécurité communicative et de faciliter les apprentissages.

Le deuxième défi consiste à mener une étude sur les besoins en communication de l'enfant africain. Cette étude aurait pour principal objectif de cerner les différentes étapes de l'évolution de la compétence communicative en langue maternelle de l'enfant africain. Pour chaque étape, un bilan des trois principaux composants devra être fait : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante linguistique. A partir du bilan général, il serait possible d'élaborer un référentiel de compétence en FLE qui ouvre des perspectives pour le transfert de compétence de la langue première à la langue seconde.

BIBLIOGRAPHIE :

CHAUDENSON R., « *Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone* », Actes des Journées d'animation régionale du réseau « *Observation du français et des langues nationales* » tenues les 29 et 30 janvier 2007 à l'Université de Maurice, pp.27-39.

DASSI M., « *A la rescousse de la norme : de l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais* », SudLangues, Décembre 2002, pp.37-50.

LEFRANC Y., « *Apprentissage des langues Modernisation et domestication participative* », Synergies Sud-Est européen n° 2 - 2009 pp. 177-194.

LEFRANC Y., FLE, FL«M», FLS : « *L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue* », Etudes de linguistique appliquée, n° 133, 2004, pp.79-95.

ROBERT J.-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de Référence pour les langues, OPHRYS, 2008.

SAGAZ M., « *Pourquoi adopter le CECRL au Japon ?* » Synergies Europe, n° 6 - 2011 pp. 153-163.

SAVIGNON S., « *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative* », Études de linguistique appliquée, janvier 1990, 77, p.37.

Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Langue et Communication, 1^{ère} Etape, Curriculum de l'Education de Base, 2016, Ministère de l'Education Nationale du Sénégal.

Cadre européen Commun de Référence pour les Langues.

Module de formation, « *Développer la compréhension et la production orale en français chez les élèves 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} étape* », Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM), Livret 6, Ministère de l'Education Nationale du Sénégal, Direction de la formation et de la communication, 2016, p. 23.

Sidi et Rama, Langage, Cours d'initiation et cours préparatoire, livre du maître, Ministère de l'Education Nationale, INEADE, NEAS.