



**BLOC DE FORMATION :
VALORISATION DES
LANGUES NATIONALES
BI / MULTILINGUISME**



RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL

Enoncé de la compétence

Intégrer les techniques et les méthodes andragogiques, les principes de gestion administrative, matérielle, financière et de mobilisation sociale, les concepts de base et les règles de fonctionnement des langues nationales, les principes et approches pédagogiques d'enseignement bilingue ainsi que le processus de développement de terminologies pour les langues nationales dans des situations de gestion d'un (e) centre (classe) d'alphabétisation fonctionnelle et d'une classe bi-multilingue.



Sens de la compétence

La compétence a pour finalité de diversifier et d'optimiser la qualité des offres éducatives pour une réponse à la demande massive d'éducation et de formation des jeunes et des adultes n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quittée très tôt.

Ainsi, elle prépare les élèves maitres à l'acquisition de connaissances et d'aptitudes leur permettant de :

- gérer une classe bi/multilingue en tenant compte des spécificités des cibles, des besoins et contraintes des apprenants ;
- assurer l'éducation de base des jeunes et des adultes, en les dotant de connaissances fondamentales et de compétences de vie courante dans une perspective d'insertion socio-économique, de citoyenneté et d'éducation tout au long de la vie.

APPRENTISSAGES PONCTUELS

PALIER 1

Intégrer les méthodes et les techniques andragogiques, les principes de gestion administrative, matérielle, financière et de mobilisation sociale, les concepts de base et les règles de fonctionnement des langues nationales dans des situations de gestion d'un (e) centre (classe) d'alphabétisation fonctionnelle.

OA	OS	CONTENUS	DUREE
Identifier les besoins des apprenants	Définir le concept de « besoin d'apprentissage »	Définition du concept de « besoin d'apprentissage »	2H
	S'approprier les enjeux de l'identification des besoins d'apprentissage	les enjeux de l'identification des besoins d'apprentissage	2H
	Identifier les besoins d'apprentissage	Identification des besoins d'apprentissage	2H
	Relier les besoins d'apprentissage à la vie quotidienne	Liaison des besoins d'apprentissage à la vie quotidienne	2H
	Adapter le curriculum de base aux besoins des apprenant(e)s.	Adaptation du curriculum de base aux besoins des apprenant(e)s.	2H
Sensibiliser et mobiliser la communauté au service du développement	S'approprier les stratégies pour la participation, la mobilisation et la motivation des communautés	les stratégies pour la participation, la mobilisation et la motivation des communautés	2H
	S'approprier les techniques pour une communication efficace et pour un leadership en matière d'éducation de base	les techniques de communication efficace et pour un leadership en matière d'éducation de base	2H
	Mobiliser les couches sociales dans la mise en œuvre des activités communautaires notamment celles relatives à l'éducation de base	Mise en œuvre d'un programme d'EDB	2H
Maîtriser l'Organisation et l'administration d'un Centre d'apprentissage.	S'approprier les principes de mise en place d'un comité de gestion	Mise en place du comité de gestion	2H
	Maîtriser les techniques de gestion participative des ressources financières, matérielles et humaines ;	Gestion participative des ressources humaines, matérielles et financières	2H
	Appliquer les stratégies d'organisation du centre d'apprentissage (l'espace, la structure, le temps, la classe ;)	Organisation du centre d'apprentissage	2H
	S'approprier les techniques classiques et de numérisation, d'enregistrement et d'archivage	Management du système d'information et de documentation	2H

OA1 : Identifier les besoins des apprenants

OS1 : définir le concept de « besoin d'apprentissage »

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de définir le concept de besoin d'apprentissage.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : le formateur demande aux élèves maitres de lister quelques besoins d'apprentissage

Phase exploratoire : travaux de groupes

Contexte

Fatou est la facilitatrice d'alphabétisation du village de Ngodiba dans la commune de Kahi.

Avant de commencer les sessions de formation, elle a essayé de connaître le niveau d'alphabétisation de chaque apprenant(e), ainsi que ce qu'il/elle souhaitait apprendre ou connaître. Ce dont il/elle avait besoin. Une apprenante souhaitait savoir davantage sur le paludisme, un autre voulait apprendre à écrire son nom et à signer et un troisième comment négocier de meilleurs prix. Elle s'est rendu compte que chaque apprenant(e) avait un niveau d'alphabétisation différent et des attentes propres.

Consigne

Pourquoi la facilitatrice a-t-elle organisé une discussion avant le démarrage des cours ?

Au terme des discussions, qu'a-t-elle appris ?

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :

-présentation des productions des groupes par les rapporteurs
discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Un besoin en formation est l'écart entre la compétence réellement acquise et ce qui devrait être la compétence requise/à acquérir pour répondre au profil attendu. Le facilitateur/la facilitatrice doit prendre le temps de comprendre pourquoi les personnes ont rejoint le centre d'alphabétisation. Les besoins d'apprentissage peuvent être classés en trois grands types : le besoin de savoir, le besoin de savoir-faire et le besoin de savoir-être.

Voici des exemples de besoins :

- **Savoir-faire** : écrire une lettre à un ami, lire le journal, calculer les pertes et les profits, etc.
- **Savoir** : les causes du paludisme et des autres maladies, la structure et les responsabilités du gouvernement local, le nom des services du gouvernement qui fournissent des services à la communauté, etc.
- **Savoir-être** : être tolérant, adopter les comportements recommandés face à la pandémie de COVID-19, à l'environnement, à l'hygiène, etc.

L'identification des besoins d'apprentissage est une étape charnière dans le processus de formation des personnels du sous – secteur de l'Education de base des jeunes et des adultes analphabètes (EBJA) car il permet d'adapter les activités d'enseignement aux besoins des apprenant(e)s. Si l'on ne tient pas compte de leurs besoins, les apprenant(e)s ne seront pas motivé(e)s pour venir au centre d'éducation communautaire.

Evaluation

Contexte :

Au terme de la mise en œuvre de la séance portant sur la définition des besoins d'apprentissages, tu as réalisé un ensemble d'acquis.

Consigne :

- Ecris quinze besoins d'apprentissages (cinq liés à des savoirs, cinq liés à des savoir-faire et cinq liés à des savoir-être).
- Liste les besoins ciblés dans le tableau ci- dessous

Savoir	Savoir-faire	Savoir être
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.

OS2 : S'approprier les enjeux de l'identification des besoins d'apprentissage

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'expliquer l'importance de l'identification des besoins d'apprentissage.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : le formateur demande aux élèves maitres de donner quelques besoins d'apprentissage portant sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être

Phase exploratoire : travaux de groupes

Contexte

Fatoumata est facilitatrice d'alphabétisation dans le village de Sorokogne. Elle a organisé une réunion avec la communauté et a invité les gens du village à rejoindre le centre d'alphabétisation. Trois mois après le début des apprentissages, elle constate un taux d'abandon très élevé. Elle s'approche de toi pour en savoir les causes.

Consigne

Explique-lui les causes possibles de ces nombreux abandons.

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :

- Présentation productions des groupes par les rapporteurs
- Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Le facilitateur/la facilitatrice doit avoir conscience de la nécessité d'identifier les besoins et les problèmes qui motivent la participation des apprenant(e)s au programme et faire les efforts nécessaires afin de les satisfaire.

Il est important de découvrir les véritables motivations des apprenant(e)s pour de nombreuses raisons parmi lesquelles :

- fixer les buts et les contenus du programme du centre ;
- planifier les étapes de mise en œuvre du programme et des activités ;
- trouver des matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés ;
- lier les apprentissages aux besoins formulés par les apprenants(e)s ;
- rendre le centre attractif ;
- adapter constamment les apprentissages aux besoins changeants des apprenant(e)s.

L'apprentissage est plus efficace et plus efficient lorsque les gens ont la possibilité d'apprendre des choses en rapport avec leur vie de tous les jours et leurs besoins. Les gens veulent améliorer leur vie et celle de leur entourage. Parfois, ils ne voient pas le lien entre ce qu'ils apprennent et leurs besoins réels. C'est le rôle du facilitateur/de la facilitatrice de les aider à faire ces liens. Ce sera d'autant plus simple s'ils relient l'apprentissage à l'expérience passée des apprenant(e)s et à ce qui relève de leur quotidien. L'identification des besoins d'apprentissage nous aide aussi dans notre planification. En connaissant les besoins particuliers de chaque apprenant(e), nous pouvons mieux planifier les activités d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences de vie qui sont pertinentes pour chacun.

Evaluation

Contexte : Tu es une facilitatrice qui se veut performante

Consigne : Cite trois raisons qui ont incité les apprenant(e)s à fréquenter le centre d'alphabétisation.

Donne trois avantages de l'identification de besoins avant le démarrage d'une CAF.

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation par petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation

OS3 : Identifier les besoins d'apprentissage

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'identifier les besoins d'apprentissage.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, interview individuelle, apports d'informations, discussion face à face, focus group, exercices de hiérarchisation

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Le formateur demande aux élèves maitres de lister quelques besoins d'apprentissage

Phase exploratoire : travaux de groupes

Contexte

A Sanghé, un centre d'alphabétisation a été implanté. Salim, le facilitateur, doit identifier les besoins de formation des apprenants. L'enquête menée auprès des cibles a révélé des besoins essentiellement liés aux activités génératrices de revenus : le jardinage, le tissage de textiles locaux, la broderie et l'élevage.

Consigne

- Détermine la stratégie adoptée par Salim.
- Propose d'autres stratégies appropriées.

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec

- Présentation productions des groupes par les rapporteurs
- Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative
- Apport d'information, par exposé et discussion

Apport d'informations

L'apprentissage est plus efficace lorsque les apprenants ont la possibilité d'apprendre des choses en rapport avec leur vie de tous les jours ainsi que leurs besoins. Les apprenants veulent améliorer leur vie et celle de leur entourage.

Parfois, ils ne voient pas le lien entre ce qu'ils apprennent et leurs besoins réels. C'est le rôle du facilitateur/de la facilitatrice de les aider à faire ces liens. Ce sera d'autant plus simple s'ils relient l'apprentissage à l'expérience passée des apprenant(e)s et à ce qui relève de leur quotidien. L'identification des besoins d'apprentissage nous aide aussi dans notre planification : en connaissant les besoins particuliers de chaque apprenant(e), nous pouvons mieux planifier les activités d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences de vie qui sont pertinentes pour chacun.

Même lorsque l'on vit au sein de la communauté, le recueil d'informations permet de :

- mieux identifier les forces et les faiblesses de la communauté ;
- mieux planifier des programmes efficaces pour répondre aux besoins de la communauté.

L'identification des besoins doit impliquer tou(te)s les apprenant(e)s afin de créer le sentiment que des changements sont possibles et de leur permettre d'identifier quels types de changement ils/elles souhaitent et comment y parvenir.

Sans la participation des apprenant(e)s, les facilitateurs/facilitatrices n'auront pas accès à une information précise. Pour identifier les besoins d'apprentissage, ils/elles doivent être capables d'utiliser des méthodes participatives dont voici quelques-unes :

- la discussion en groupe restreint (focus group discussion) ;
- la discussion face à face ou interview individuelle ;
- le remue-méninge (brainstorming) ;
- les exercices de hiérarchisation.

La discussion face à face ou interview individuelle : cette stratégie peut être utilisée avec les membres clés de la communauté qui ne sont pas intéressés à participer aux sessions de groupe ou aux discussions générales, mais qui peuvent contribuer grandement à identifier les besoins d'apprentissage. Il convient de prendre un rendez-vous avec ces personnes et de discuter individuellement avec elles.

Discussion en groupe restreint (Focus group) : la discussion en groupe restreint est généralement utilisée lorsque l'on a affaire à des groupes d'importance réduite, organisés en fonction de leur profession, de leur religion, de leur âge, de leur sexe (seulement des femmes ou seulement des hommes) ou de leur niveau d'alphabétisation. Dans les discussions en groupe restreint, le groupe lui-même identifie ses propres besoins et les actions correspondantes ; plus tard, les résultats peuvent être discutés lors d'une séance plénière regroupant les différents groupes afin de hiérarchiser les besoins.

Remue-méninges (Brainstorming) : cette technique peut être utilisée lorsqu'il est nécessaire de générer beaucoup d'idées ; elle permet aux personnes de travailler ensemble pour rassembler des idées qu'elles pourront utiliser ultérieurement pour résoudre des problèmes. La technique du brainstorming nécessite une certaine organisation et des règles.

Il y a deux phases dans une séance de remue-méninges :

Phase I : Création d'idées

- Invitez les participant(e)s à réfléchir à leurs besoins et problèmes pendant quelques instants.
- Sollicitez des réponses rapides sans les développer.
- Demandez aux autres participant(e)s de ne pas interrompre la personne qui ne parle ni de commenter ce qu'elle dit.
- Désignez quelqu'un pour noter, si possible, les idées sur le tableau.

Phase II : Évaluation des idées

- Arrêtez la séance de génération de nouvelles idées et demandez aux participant(e)s de développer chaque point.
- Catégorisez et hiérarchisez chaque point.
- Soulignez les points que tout le monde reconnaît comme importants.

Exercices de hiérarchisation :

Il y a deux types d'exercices d'hiérarchisation :

- **Hiérarchisation des préférences** : les participant(e)s énumèrent leurs besoins ou problèmes sur une feuille de papier (écriture ou dessin), puis les classent dans des catégories. Chaque participant(e) hiérarchise les différents besoins et problèmes puis les classements sont disposés sur la table ou par terre. Les autres participant(e)s ajoutent leurs classements en déposant des jetons sur les points adéquats sur la table.

- **Cartographie de la communauté** : après avoir discuté des besoins locaux et des ressources de la communauté, les apprenant(e)s construisent une carte sociale sur papier ou au sol en utilisant les matériaux locaux. La carte ainsi construite donne lieu à des discussions entre les apprenants (e)s, de même qu'elle sert à planifier les leçons traitant des divers problèmes liés aux besoins du village.

Evaluation

Contexte : Tu es le président de l'ASC de ton quartier. Le GPF du quartier t'a sollicité pour renforcer les capacités de ses membres. Dans l'organisation de l'activité, les questions suivantes te sont posées :

- 1) Quelles méthodes peut-on utiliser pour identifier les besoins des apprenant(e)s ?
- 2) Décrivez les résultats que vous avez obtenus lors de l'utilisation de ces méthodes.
- 3) Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans l'application de ces méthodes ?

Consigne : Trouve les réponses qui conviennent.

OS4 : Relier les besoins d'apprentissage à la vie quotidienne

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de décrire au moins trois moyens pour relier les apprentissages aux besoins de la vie quotidienne des apprenant(e)s.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations.

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Après avoir identifié les besoins d'apprentissage des apprenant(e)s dans le village de Keur Alpha, Natou a planifié les activités d'apprentissage en prenant en considération les attentes des individus et leurs différences. Bien qu'elle utilise des livres et un programme élaboré au niveau central, elle dispose aussi de matériels pédagogiques supplémentaires. Elle a planifié les cours en fonction des niveaux individuels des apprenant(e)s. Durant les cours, elle a aussi essayé de trouver les problèmes qu'avaient les apprenant(e)s et d'adapter en conséquence les séances suivantes, tant et si bien que ces derniers étaient plus actifs et assistaient de manière assidue aux cours.

- Qu'a fait Natou des besoins d'apprentissage des participants qu'elle a identifiés ?
- Quels sont les effets produits par cette action ?
- Que pouvez-vous apprendre de ce qu'a fait Natou ?

Phase exploratoire : Travaux de groupes

Contexte

Ton GPF a décidé de programmer la transformation de fruits comme AGR. Tu es choisi(e) pour les aider dans la mise en œuvre.

Consigne

Identifie les techniques appropriées pour y parvenir.

Phase d'appropriation

Modalités : mise en commun en plénière avec

- Présentation des productions de groupes par les rapporteurs
- Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

L'alphabétisation doit être fonctionnelle. Elle doit être fondée sur les besoins d'apprentissage. Si elle est fondée sur les besoins, elle devient pratique. Cela signifie que les apprenant(e)s devraient pouvoir appliquer dans leur vie quotidienne tout ce qu'ils/elles apprennent.

Si l'on n'identifie pas les besoins d'apprentissage, on ne peut pas relier l'apprentissage au quotidien des apprenant(e)s. Si l'apprentissage n'est pas lié à leur quotidien et ne contribue pas à son amélioration, l'intérêt des apprenant(e)s ne peut être soutenu longtemps.

Pour relier les besoins d'apprentissage à la vie quotidienne des participant(e)s, il faut :

- faire appel à leur vécu à toute occasion et sur tous les sujets abordés ;
- toujours prévoir un contrat d'action ou des occasions d'application des apprentissages en situation réelle dans la communauté, la famille, etc. ;
- faire de la résolution des problèmes une démarche d'apprentissage ;
- créer un environnement favorable à la libre expression des apprenant(e)s sur leurs problèmes, leurs besoins, etc. ;
- utiliser tous les espaces de la localité (chantiers, ateliers, fermes, champs...) comme des lieux de formation pratique (par exemple, l'apprentissage du maraîchage dans un jardin existant).

Evaluation

Contexte : Tu es facilitateur dans une classe d'alphabétisation fréquentée par des adultes qui ont des besoins spécifiques d'apprentissage et qui manifestent une vive préoccupation à réinvestir directement leurs acquis dans leurs activités socioéconomiques.

Consigne : Liste 5 sujets de préoccupation quotidienne que vos apprenant(e)s voudraient améliorer et dis comment tu vas les prendre en compte dans les apprentissages.

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation par petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation.

OS5 : Adapter le curriculum de base aux besoins des apprenant(e)s

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de préparer un curriculum local selon les besoins des apprenants.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations.

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Le formateur demande aux élèves maitres de répondre aux questions suivantes :

1. Que signifie adapter le curriculum de base aux besoins des apprenants ?
2. Pourquoi adapter le curriculum de base aux besoins des apprenants ?

Phase exploratoire : Travaux de groupes

Contexte

Khady confirme avec les apprenants(e)s les besoins qu'elle a relevés. Elle parcourt le programme de base et sélectionne les sujets appropriés qui pourraient correspondre aux besoins d'apprentissage locaux. Elle relève les sujets qui permettent de répondre aux besoins de ses apprenant(e)s. Pour chaque sujet qui ne correspond pas au contexte local, elle substitue un sujet d'apprentissage plus adapté à la situation locale. Elle examine attentivement le contenu du programme de base et prépare le tableau suivant pour relier le contenu du programme aux besoins locaux.

Consigne

- 1) Pourquoi Khady a-t-elle élaboré un contenu local ?
- 2) Est-ce que vos apprenant(e)s sont intéressé(e)s par tout ce qu'ils/elles apprennent ?
- 3) Quels contenus locaux pourriez-vous donner aux éléments du programme de base de votre région ?

Evaluation

Contexte : Modou doit intervenir comme facilitateur dans une classe d'alphabétisation fonctionnelle du village de Mboudaye. Soucieux de mettre en œuvre un programme d'alphabétisation fonctionnelle pertinent, il vous sollicite pour contextualiser le programme national.

Consigne :

- 1) Écris trois besoins d'apprentissage locaux qui ne sont pas inclus dans le programme de base.
- 2) Dis comment tu vas procéder pour adapter au contexte local et aux attentes des apprenant(e)s, les objectifs suivants prévus dans le programme national :
 - a) Améliorer la santé de la population.
 - b) Améliorer les conditions de vie des populations.
 - c) Appliquer les règles de gestion élémentaire.

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation par petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation.

Phase d'appropriation

Modalités : mise en commun en plénière avec

- Présentation des productions de groupes par les rapporteurs
- Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Le programme de base ne répond pas nécessairement à tous les besoins locaux. Le facilitateur/la facilitatrice peut élaborer un programme local pour répondre aux problèmes particuliers des apprenant(e)s. Cette manière de procéder s'appelle "préparation d'un programme local". En général, le programme de base est un programme national développé sur la base de besoins génériques propres au pays ou au thème. Il peut ne pas répondre aux problèmes particuliers de telle ou telle communauté. C'est pourquoi il est nécessaire de développer un programme local fondé sur les problèmes locaux.

Une manière aisée de procéder consiste à développer un plan de cours pour répondre aux besoins d'apprentissage des apprenant(e)s. Le facilitateur/la facilitatrice doit trouver ou développer des matériels didactiques additionnels basés sur les besoins locaux qui relèvent de l'actualité (soudaine épidémie de choléra, feu de brousse...) pour répondre à ces problèmes. Pour pouvoir intervenir de manière opportune sur ces sujets, le facilitateur/la facilitatrice doit :

- a) rechercher dans le quotidien des apprenant(e)s les occasions permettant d'aborder les notions prévues dans le programme national ;
- b) faire appel à des personnes ressources qualifiées pour élaborer par anticipation les nouveaux plans de cours.

OA2 : Sensibiliser et mobiliser la communauté au service du développement

OS1: S'appropriier les stratégies pour la participation, la mobilisation et la motivation des communautés

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de s'approprier les stratégies pour la participation, la mobilisation et la motivation des communautés.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : le formateur, par un jeu de questions-réponses, recueille les impressions des élèves maitres sur les notions de participation, de mobilisation et de motivation de la communauté.

Phase exploratoire

Travaux de groupes :

Le formateur présente l'étude de cas où la communauté ne s'intéresse pas aux activités de développement.

Quelle participation des communautés est essentielle au développement ?

Comment les communautés peuvent-elles participer aux activités de développement ?

Expliquer les dix types de participation

Présenter des activités de développement basées sur les théories de l'offre et de la demande et expliquer la différence entre les deux

Expliquer les domaines de participation

Ouvrir une discussion sur les méthodes à employer pour assurer une bonne participation des communautés

Expliquer les avantages de la participation des communautés au développement

Dans quels domaines il y'a nécessité de faire participer les communautés à l'éducation de base ?

Former des groupes et demander aux participants d'identifier les formes de participation à ces activités

Expliquer les étapes pour assurer la participation avec des exemples

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :
Présentation productions des groupes par les rapporteurs
Discussions
Synthèse et résumé des points à retenir

Apport d'informations

L'éducation de base est une intervention du développement ; la participation des populations est donc très importante pour sa mise en œuvre sans heurt.

Voici les mesures à prendre pour une bonne participation des communautés à l'éducation de base.

- Motiver la population pour qu'elle participe aux programmes d'éducation de base ;
- Identifier les besoins en éducation de base par des discussions en groupe au niveau de la communauté ;
- Décider des méthodes et stratégies adoptés à l'éducation de base ;
- Préparer un plan d'action par la discussion sur les voies et moyens de mise en œuvre du programme ;
- Améliorer la communication avec la communauté par des discussions avec les personnes et les groupes, ainsi que par des contacts directs ou indirects ;
- Identifier des stratégies pour mobiliser les ressources locales ;
- Impliquer la communauté dans la décision sur le site et le choix du matériel ;
- Impliquer la communauté dans le choix des enseignants/facilitateurs et la collecte du matériel ;
- Mettre le programme en œuvre et le plan d'action et impliquer la population à ce stade ;
- Assurer la participation de la population dans le programme d'éducation de base ;
- Donner à la communauté la direction et l'aide à assurer cette responsabilité.

Dix types de participation :

- Être informé(e)
- Pouvoir commenter
- Être consulté(e)
- Participer à l'information
- Etablir des relations fonctionnelles périodiques
- Développer des relations fonctionnelles durables
- Créer une organisation à l'initiative de l'extérieur
- Participer à la prise de décision
- S'organiser de sa propre initiative
- Donner aux pauvres le contrôle et la direction de la planification et de la mise en œuvre.

Evaluation

Vérification des acquis : jeu de rôle sur une participation effective des communautés à la gestion du programme d'éducation de base.

OS2 : S'approprier les techniques pour une communication efficace et pour un leadership en matière d'éducation de base

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de s'approprier les techniques pour une communication efficace et pour un leadership en matière d'éducation de base.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations, questions-réponses, jeu de rôle

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : le formateur présente une saynète sur la communication et une étude de cas sur le leadership.

Phase exploratoire

Explication et définition de la communication

Identification des composantes de la communication

Explication des moyens de communication et leur nature

Explication des raisons de la rupture de la communication

Explication des actions essentielles du communicateur pour une communication efficace

Identification des qualifications requises pour une communication efficace en faveur de l'éducation de base

Présentation de l'importance de la communication en faveur de l'éducation de base

Clarification du concept de diriger ; leader ; leadership ; autorité

Explication des formes de leadership

Explication de la nature du leadership, type de leadership pour l'éducation de base, l'importance du leadership, les qualités pour diriger un programme, les rôles du leadership pour assurer la participation de la population.

Apport d'informations

Apport d'informations ; synthèse des réponses ; résumé des points à retenir

Phase d'appropriation

Vérification des acquis : jeu de rôle sur une communication efficace

Vérification des acquis liés à la nature du leadership

OS 3: Mobiliser les couches sociales dans la mise en œuvre des activités communautaires notamment celles relatives à l'éducation de base

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de mobiliser les couches sociales dans la mise en œuvre des activités communautaires notamment celles relatives à l'éducation de base.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : question – réponse sur la préparation d'un plan d'action

Phase exploratoire/ appropriation

Explication des étapes d'élaboration du plan d'action

Explication de l'importance de chacune des étapes

Présentation des facteurs à prendre en compte dans l'élaboration du plan d'action

Elaboration individuelle d'un plan d'action

Synthèse des réponses ; résumé des points à retenir

Apport d'informations

Les apprenant(e)s adultes constituent eux-mêmes la plus grande source d'apprentissage, parce qu'ils ont des connaissances et de l'expérience et qu'ils savent ce qu'ils souhaitent apprendre. En d'autres termes, l'éducation des adultes ne peut pas leur être imposée. Pour planifier les activités d'un centre, vous devez suivre les étapes de base suivantes :

1. Identification des besoins : utiliser les différentes méthodes participatives (discussion, discussion de groupe, exercice de classement des priorités etc.)
2. Analyse et sélection des besoins prioritaires : Analyse de tous les besoins précédemment identifiés afin de sélectionner les activités à réaliser d'urgence, celles qui peuvent être effectivement mises en place par le centre et qui sont approuvées par le comité de gestion

3. Planning : Fixer les objectifs à atteindre, les résultats attendus et les rendements mesurables ainsi que les échéances ; distribuer les rôles et les responsabilités et identifier les partenaires potentiels ; préparer le budget (coûts).

4. Validation sociale, technique et politique : le facilitateur / la facilitatrice doit décrire et justifier le plan d'action choisi au comité de gestion, qui doit l'évaluer et l'approuver.

5. Mise en œuvre : le facilitateur/ la facilitatrice doit servir de lien entre la communauté et les autres partenaires et coordonner la mise en œuvre des activités planifiées.

6. Suivi/Évaluation : collecte d'information selon les produits attendus du plan d'action et évaluation des résultats par rapport aux objectifs que vous aviez fixé au début.

Exemple :

Plan d'action d'un programme d'éducation de base

Village

Objectifs qu'il est possible d'atteindre :

Activités	Résultats attendus	Responsable	Partenaires	Echéance	Coût

Évaluation

Utilise le tableau présenté en apports d'informations pour élaborer un plan d'action d'un projet de votre centre.

OA3 : Maîtriser l'organisation et l'administration d'un centre d'apprentissage

OS1: S'approprier les principes de mise en place d'un comité de gestion

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maîtres devront être capables de s'approprier les principes de mise en place d'un comité de gestion.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : par un jeu de questions-réponses, le formateur diagnostique le niveau d'imprégnation et de culture des apprenants (tes)s par rapport à la notion de comité de gestion d'un centre d'apprentissage (sa gestation, ses missions, sa structuration, son fonctionnement, les critères de sélection des membres, les rôles et responsabilités des membres).

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Contexte : Dans le cadre d'un programme nationale de renforcement des capacités en matière d'éducation, tu as été recruté pour conduire des actions d'alphabétisation au bénéfice d'une communauté défavorisée. Après quelques mois de cours, tu constates que le local se détériore, que la fréquentation baisse, que l'environnement du local se dégrade de jour en jour. Tu es désigné par le chargé des programmes de trouver les voies et moyens de remédier à cette situation.

Consigne :

En t'appuyant sur ton expérience dans le domaine de l'alphabétisation, indique :

- les raisons d'une telle situation
- les dispositions à prendre pour redresser la situation

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :

Présentation productions des groupes par les rapporteurs

Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

A.Principes de base :

Pour que le centre d'éducation soit un centre de, pour et par la communauté, il faut que :

- chaque membre de la communauté soit informé de la nécessité, des finalités et du fonctionnement du centre ;
- la communauté soit favorable à l'implantation du centre, en particulier les leaders d'opinion tels que les chefs de village, les conseillers/conseillères, les notables, les pouvoirs traditionnels et religieux, les dirigeant(e)s d'organisation, etc. ;
- la communauté nomme les membres du comité de gestion ;
- le comité dispose d'un programme opérationnel de participation faisable, connu et accepté ;
- la communauté participe à la planification et la réalisation des activités ;
- la communauté engage le facilitateur/ la facilitatrice et assure, si possible, sa rémunération (souvent, le facilitateur/la facilitatrice est bénévole) ;

- le comité contrôle les activités planifiées, veille au respect des délais et de la fréquence du programme ;
- la communauté construit ou du moins participe à la construction du local. Elle peut participer à l'achat des fournitures, du matériel d'enseignement et d'apprentissage et contribue au co-financement des activités.

B. Mission du Comité de Gestion (CG) :

Le comité de gestion doit, entre autres :

- assurer une mise en œuvre efficace des plans d'activités élaborés ;
- s'assurer que l'équipement appartenant au centre est bien entretenu et efficacement utilisé ;
- synthétiser les rapports et les recommandations des différents sous-comités pour identifier ce qui est faisable ;
- au besoin, informer le conseil des anciens des activités du centre ;
- faire un rapport trimestriel auprès du comité sur les activités du centre ;
- contacter différents organismes de développement dans le but d'enrichir les activités du centre.

Ci-dessous, un exemple d'une structure de gestion pour un centre d'éducation communautaire.

1. Assemblée Générale Communautaire (AGC)

Elle comprend de droit tous les membres de la communauté. Dans la pratique, elle s'appuie sur les groupes plus particulièrement intéressés par l'alphabétisation. L'AGC est l'organe souverain du centre communautaire. Elle élit le CG qui désigne à son tour les membres des commissions de travail.

2. Comité de Gestion (CG)

Mis en place par l'AGC, le CG est représentatif de la communauté et supervise les activités du centre. Le CG est le corps exécutif du centre. Il dirige et mène toutes les activités du centre. Pour remplir ce rôle, le CG jouit de l'appui continu du facilitateur/de la facilitatrice. Il doit rendre compte à l'AGC. Le CG est composé d'hommes et de femmes et assume plusieurs fonctions.

Dans chaque comité de gestion, on peut trouver les rôles et les commissions suivants :

I. Président(e) : Le/La Président(e) est élu(e) à partir des différents membres de la communauté pour être à la tête du comité de gestion (CG).

II. Secrétaire : Le/La secrétaire est chargée de faire les comptes rendus des réunions et les rapports des activités du CG.

III. Commission socio-culturelle et éducative : Elle aide les facilitateurs/facilitatrices dans le maintien d'un bon environnement d'apprentissage et dans la distribution de fournitures, matériels d'enseignement et d'apprentissage et de meubles. Cette commission appuie également le facilitateur/ la facilitatrice dans l'organisation d'activités socio-culturelles au centre.

IV. Commission financière : Elle est responsable de la gestion financière du centre et une personne est nommée pour le poste de trésorier. Cette commission est également responsable pour la mobilisation des ressources internes et externes.

V. Commission d'organisation et de mobilisation sociale : Elle est responsable de l'organisation et de la mobilisation des ressources communautaires, de la sensibilisation à certains thèmes émergents et du marketing social.

Évaluation

Contexte : Le comité de gestion de ton centre d'apprentissage est miné par des conflits internes qui risquent d'entraver la bonne marche de la structure. En tant que personne ressource dudit comité, tu es chargé d'identifier les causes du problème afin d'y apporter des solutions.

Consigne :

- Identifie le démembrement du comité de gestion en charge de la question,
- Décline la composition de ladite structure,
- Indique les rôles et responsabilités de ses différents membres.

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation par petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation

OS2: Maîtriser les techniques de gestion participative des ressources financières, matérielles et humaines

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de maîtriser les techniques de gestion participative des ressources financières, matérielles et humaines.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : par un jeu de questions-réponses, le formateur diagnostique le niveau d'imprégnation et de culture des apprenants (tes)s par rapport à la notion de gestion participative des ressources humaines, matérielles et financières du centre d'apprentissage (Planification des activités et distribution des rôles, identification et mobilisation des ressources nécessaires, conduite des activités programmées, suivi des activités programmées, compte rendu et reddition des comptes).

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Contexte : Le comité de gestion de ton centre d'apprentissage a du mal à développer des activités porteuses. Beaucoup d'activités sont aux arrêts et la plupart des membres ignorent les causes de cette léthargie.

Consigne :

En tant que personne ressource du centre, indique :

- les sources de blocage du comité de gestion
- les dispositions à prendre pour y remédier.

Phase d'appropriation :

Mise en commun en plénière avec :

Présentation productions des groupes par les rapporteurs

Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Le centre se doit de prendre l'initiative d'identifier et de prendre en compte les différents besoins des apprenant(e)s. La planification des activités du centre nécessite un processus coordonné et participatif, avec un engagement effectif des différents membres de la communauté. Pour assurer une bonne implémentation du plan, un suivi et une évaluation régulière par les facilitateurs/facilitatrices sont exigés.

Évaluation

Contexte : ton centre d'apprentissage développe des activités autres que l'alphabétisation. Tu es sollicité en tant que personne-ressource par les bénéficiaires directs et indirects du programme pour la mise en place d'un système de gestion participative des ressources humaines, financières et matérielles dudit centre.

Consigne :

Applique le processus de planification exposé dans la rubrique (Apport d'informations) en utilisant le tableau ci- dessous.

Activités	Résultats attendus	Personnes/structure responsable pour l'activité	Partenaires	Échéance	Coût

OS3: Appliquer les stratégies d'organisation du centre d'apprentissage (l'espace, la structure, le temps, la classe)

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'appliquer les stratégies d'organisation et d'animation du centre d'apprentissage communautaire (l'espace, la structure, le temps, la classe).

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : par un jeu de questions-réponses, le formateur diagnostique le niveau d'imprégnation et de culture des apprenants (tes)s par rapport aux différentes activités pouvant être déroulées dans un centre d'apprentissage et placées sous la responsabilité du comité de gestion (réunions diverses, recherche d'informations, formations).

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Contexte : Depuis le départ du facilitateur du dernier programme d'alphabétisation, le centre d'apprentissage est presque à l'abandon. Mal tenu, sale et délabré, il n'est plus fréquenté que par les animaux. Tu es sollicité par ta communauté pour redonner sa vitalité au centre d'apprentissage de ton village

Consigne :

En t'appuyant sur ton expérience dans le domaine de l'organisation et de l'animation de centre d'alphabétisation, donne :

- les raisons d'une telle situation
- les dispositions à prendre pour redresser la situation

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :

Présentation productions des groupes par les rapporteurs

Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Le centre d'apprentissage ne doit pas être seulement un endroit pour abriter les cours d'alphabétisation. Il doit en plus, apporter aussi des réponses pertinentes à certains besoins des populations. A ce titre elles doivent pouvoir y:

- recevoir des formations techniques (couture, teinture, ...) ;

- trouver à la bibliothèque, des informations et de la documentation sur les sujets qui intéressent l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail, - organiser certaines rencontres d'animation et de sensibilisation ;

- recevoir les comptes rendus de réunions ou activités pendant lesquelles elles étaient absentes. Pour cela, le centre doit être organisé spatialement et temporellement de manière à permettre à chacun de pouvoir y mener les activités souhaitées sans perturber celles des autres. Cela nécessite une planification rigoureuse et partagée des activités ainsi qu'un suivi évaluation pour améliorer régulièrement l'offre de ce centre de ressources. La participation active de chacun et de tous, adossée à une stratégie efficace de communication, dans la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des activités est le meilleur garant de sa fonctionnalité.

Évaluation

Contexte : La Maison des jeunes de ta communauté rurale n'est plus fréquentée par les jeunes qui disent qu'elle n'est pas accueillante et que l'on s'y ennue mortellement.

Le comité directeur de cette structure t'a choisi comme personne ressource chargée d'identifier les causes des problèmes afin d'y apporter des solutions idoines.

Consigne :

- Identifie les raisons de la faible fréquentation par les jeunes de la structure
- Propose cinq actions prioritaires d'un plan de réorganisation et d'animation de cette structure,
- Indique quatre obstacles importants à éviter pour ne pas retourner à la situation antérieure.

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation en petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation

OS4: S'approprier les techniques classiques et de numérisation, d'enregistrement et d'archivage

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de s'approprier les techniques classiques et de numérisation, d'enregistrement et d'archivage.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : par un jeu de questions-réponses, le formateur diagnostique le niveau d'imprégnation des apprenants (tes)s par rapport à la typologie des documents que l'on peut trouver dans un centre d'apprentissage communautaire (types de documents, importance, utilité) .

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Contexte : Le centre d'apprentissage communautaire de ton village contient beaucoup de documents mais dans un désordre tel qu'il est presque impossible de s'y retrouver. Le relais communautaire chargé d'animer la bibliothèque te demande de lui donner un coup de main pour classer et mieux organiser la documentation disponible au niveau du centre d'apprentissage communautaire et à faire participer les populations à la vie de la bibliothèque.

Consigne :

En t'appuyant sur ton expérience dans le domaine du management d'un système d'information et de documentation, indique-lui :

- les techniques et procédés d'archivage des différents documents d'un centre d'apprentissage communautaire,
- les modes de classement des ouvrages et titres de la bibliothèque villageoise (thèmes, types, chronologie...)
- les outils de gestion d'une bibliothèque villageoise d'un centre d'apprentissage communautaire (répertoire des ouvrages et titres, tenue des registres de prêts, recherche de documents)
- les procédés pour l'animation d'une bibliothèque villageoise (Organisations de groupes de lecture, de productions d'écrits pour le village), et la consultation des archives du centre d'apprentissage communautaire (de procès-verbaux de réunions)

Phase d'appropriation

Mise en commun en plénière avec :

Présentation productions des groupes par les rapporteurs

Discussion et échanges sur les productions dans une approche participative

Apport d'informations

Dans le centre d'apprentissage communautaire on peut trouver différents documents : ceux du groupement bénéficiaire du programme d'alphabétisation et les ouvrages et titres de la bibliothèque villageoise mise en place au moment dudit programme d'alphabétisation. Ces deux types de documents sont consultés pour différentes raisons par les différentes composantes de la communauté. C'est pourquoi, il est important de mettre en place un bon système d'information et de documentation au service des différents membres de la communauté. Il s'agit pour l'essentiel :

* des documents et archives qui peuvent se classer de différentes manières (chronologique, thématique, organisationnel – selon l'instance – ou combinée dans des classeurs, registres et répertoires ;

* des titres et ouvrages d'une bibliothèque qui connaissent un type de rangement différent : selon le thème abordé, la langue d'édition, le type d'ouvrage ou de titre ;

* des registres et outils de gestion de la bibliothèque (registre de prêt, registres des lecteurs, cahier de gestion du matériel, registre d'entrée de livres, fiche de prêt, fiche de catalogage, registre du courrier, cahier de production ;

L'animateur chargé du management du système d'information et de documentation de centre d'apprentissage a la charge :

* de mettre à la disposition des différents groupes de la communauté les informations contenues dans ses archives classements et registres ;

* de les conseiller dans la consultation des documents pouvant les aider dans la recherche d'informations pouvant les aider dans la conduite de leurs projets personnels.

Évaluation

Contexte : L'amicale des anciens élèves de ton village vient de financer l'implantation d'une grande bibliothèque villageoise destinée à toutes les couches de la population. Tu es choisi pour encadrer le jeune qui doit s'occuper de cette bibliothèque.

Consigne :

Indique-lui :

- un ou deux procédés à utiliser pour organiser le rangement des titres de cette bibliothèque,
- deux à trois obstacles majeurs à une bonne fréquentation de la bibliothèque par les différentes couches de la population

Modalités : Productions individuelles, co-évaluation en petits groupes, exploitation collective suivie de remédiation

APPRENTISSAGES PONCTUELS

PALIER 2

Intégrer les techniques et les méthodes andragogiques , les concepts de base et les règles de fonctionnement des langues nationales, les principes et approches pédagogiques d'enseignement bilingue ainsi que le processus de développement de terminologies pour les langues nationales dans des situations de gestion d'une classe bi/multilingue.

OA	OS	CONTENUS	DUREE
Fonctionnement des langues nationales	Maitriser le code écrit Maitriser la morphologie et la syntaxe de la langue nationale	Le code écrit, La morphologie la syntaxe de la langue nationale	2H
Maîtriser les connaissances fondamentales sur la langue d'enseignement (français, langues nationales, arabe et/ou autre) en relation avec les programmes en vigueur	Etude de l'alphabet wolof	Les lettres de l'alphabet	2H
	Identifier et expliquer le procédé de l'allongement vocalique	Les voyelles en langue nationale	2H
	S'approprier le principe de la gémination	Les consonnes en langue nationale	2H
	S'approprier le fonctionnement des pré nasales	Les consonnes prénasales	2H
	Maitriser le principe de l'accentuation	Fermeture et ouverture des voyelles, les accents en langue nationale	2H
Maitriser le processus d'élaboration de terminologies	Présenter le processus de développement de terminologies.	le processus de développement de terminologies	2H
Maitriser la didactique du bi-multilinguisme	S'approprier la didactique convergente et les transferts de la L1 à la L2.	La didactique convergente et les transferts de la L1 à la L2.	2H

OA1 : Fonctionnement des langues nationales

OS : Maitriser le code écrit, la morphologie et la syntaxe de la langue nationale

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de définir le code écrit, la morphologie et la syntaxe de la langue nationale.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Activités sur la maîtrise de l'alphabet des LN,

Activités de substitution dans des syllabes et des mots

Exemples en wolof :

baat/laat ; mat/rat/fat

Lecture de mots en LN

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Texte proposé : Lamb powum góor la. Loolu la maam wax oon. Looloo taxoon itam, dëkk ju nekk am ay mbër ñu ràññee. Mbër mu ndaw yi, ci mbappat lañu daan gimmee ci bëre. Bu jëkk, lolli lañu daan tëgg làmb. Dëkk bu tëgg, ña ko wër wàllisi. Boobu melul ni leegi, ndax mbër ya daawuñu am dara; po rekk lawoon; ku ci nekk, li la soxaloon moo doon ub làmb ba. Leegi nag, xaaalis bu takku la mbër yi di laaj. Xaaalis boobu nag moo jur coow bi ak xeexoo yi ci làmb bi. Xëccóo am-am dafay xëcc fitna.

Contexte : au cours des journées culturelles de votre village/quartier, un des participants présente le texte en langue nationale ci-dessus et distribue des copies au public. A la fin de la cérémonie, votre classe décide d'exploiter le texte.

Consigne 1 : lis le texte et identifie les erreurs de langue

Consigne 2 : essaie de trouver les causes de l'erreur et de proposer des corrections.

Recherche individuelle des erreurs

Mise en commun des erreurs identifiées (en groupes)

Phase d'appropriation

Recherche des formes correctes en groupe

Partage des productions des groupes

Stabilisation des formes correctes et découvertes des règles

Erreurs	Formes correctes	Règles
Loolu la maam wax oon	Loolu la maam waxoon	La marque du passé « oon » est toujours liée au radical
Looloo taxoon tam	Looloo taxoon itam	« tam » est une réduction de « itam » que le code oral accepte mais qu'il est préférable de compléter dans le code écrit
dëkk ju nekk	dëkk bu nekk	La marque de classe de dëkk est b- et non j-
mbër ñu ràññee	mbër yu ràññeeeku	-La marque de classe de mbër au pluriel est y- et non ñ- -Ràññee est un verbe actif tandis qu'ici on a besoin d'un qualifiant (rôle de l'adjectif). Il faut alors un dérivé : ràññeeeku
Mbër mu ndaw	Mbër yu ndaw	La marque de classe de mbër au pluriel est y- et non m-
Boobu	Booba	Booba est ici un adverbe de temps (passé) différent de boobu (proche)
po rekk lawoon	po rekk la woon	La n'est pas un verbe et la marque de passé woon doit être isolée
lamb ba	lamb ja	La marque de classe de lamb est j- et non b-
coow bi	coow i	La marque de classe de coow est i- et non b-
lamb bi	lamb ji	La marque de classe de lamb est j- et non b-

Recherche d'autres exemples

Apport d'informations

L'enseignement bilingue impose, aux systèmes éducatifs qui l'ont choisi, un certain outillage des véhicules par lesquels les savoirs sont transmis. Cela revient à dire qu'il ne suffit pas, pour l'enseignant, de savoir lire et écrire la langue, il lui faut également une maîtrise de son fonctionnement. Cette maîtrise repose sur une base scientifique qui touche les variations de formes (ou morphologie) et le système relationnel qui existe entre les différents éléments qui compose la langue (la syntaxe).

Trois (03) domaines clefs s'imposent déjà : le syntagme nominal (le nom et ses déterminants), le syntagme verbal (le verbe et ses modalités), la synthématique (la dérivation et la composition qui enrichissent le lexique de la langue).

Code écrit/code oral

Le code oral permet certaines libertés par rapport aux règles dites grammaticales tandis que le code écrit est plus strict, mais plus fédérateur. En effet, d'une zone à l'autre, les libertés prises par rapport aux normes grammaticales éloignent les uns et les autres de la base commune, créant des contractions, des « raccourcis », etc. Puisqu'il s'agit aujourd'hui d'enseigner par le biais de ces langues, il est temps de se fixer des standards comme dans bien d'autres domaines. Cet aspect de nos langues n'est pas, aujourd'hui, totalement stabilisé, ni partagé. Ce qu'il est possible de faire, c'est un inventaire des phénomènes qu'on rencontre généralement dans les langues du Sénégal comme les chutes, les contractions et l'épenthèse et tenter un retour à des normes grammaticales reconnues.

Évaluation

Contexte : notre classe/centre doit participer à un concours de dictée en langue nationale. Nous devons nous entraîner à cela.

Consigne : écris, sous la dictée du formateur.

Dispositions à prendre : le formateur propose un texte en LN.

OA2 : Maîtriser les connaissances fondamentales sur la langue d'enseignement (français, langues nationales, arabe et/ou autre) en relation avec les programmes en vigueur.

OS1 : étude de l'alphabet wolof

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'identifier et d'expliquer clairement les lettres de l'alphabet wolof ainsi que les ressemblances et les différences entre le français et le wolof par rapport à ces éléments langagiers.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers, une planche de l'alphabet wolof, Cartons ou papiers de 10cm X 10cm (6 cartons par groupe)

Evaluation diagnostique :

Inviter les élèves-maîtres à se mettre en paires.

Écrire la dictée de Maty tableau en reproduisant ses erreurs.

Tey, dama démone gnakoudji and ak sama yaye. Méti won na wayé dioyouma sakh. Doctor bi néna gnackou dafay tax doo fébare. Mu ne man khalé bu yarou la té gnémé.

Demandez aux élèves-maîtres de :

- copier le texte qui est écrit au tableau
- identifier les erreurs dans le texte
- expliquer pourquoi vous pensez que Maty a fait ces erreurs et comment vous l'aideriez

NB : s'appuyer sur la version corrigée ci-dessous pour la correction du texte.

Tey, dama demoon ñakkuji ànd ak sama yaay. Metti woon na waaye jooyuma sax. Doktoor bi nee na ñakku dafay tax doo feebar. Mu ne man xale bu yaru laa te ñeme.

Phase exploratoire : Travaux de groupes

Poser les questions suivantes aux élèves-maîtres :

- a) Quelles sont les erreurs de Maty ?
- b) Pourquoi pensez-vous que Maty a fait ces erreurs ?
- c) Comment aideriez-vous Maty à mieux réussir ?

Phase d'appropriation

- 1) Afficher la planche de l'alphabet et chanter la chanson de l'alphabet.
- 2) Inviter les élèves-maîtres à former des groupes de trois ou quatre. Chaque groupe s'exerce à la chanson de l'alphabet.
- 3) Assigner deux lettres homophones homographes, deux lettres homographes non homophones et deux lettres spécifiques à chaque groupe.
- 4) En utilisant les lettres, le groupe doit :
 - Penser à des mots simples qui comportent ces lettres.
 - Incrire sur un carton chaque lettre et sur un autre le mot contenant la lettre.
- 5) Circuler dans la salle pour guider les élèves-maîtres.

Deuxième partie :

- 6) Chaque groupe présente ses cartons devant les autres afin que chacun puisse prendre des notes. Les différentes productions constituent un outil d'apprentissage collectif pour aider les élèves-maîtres à pratiquer les voyelles.

Apport d'informations

Étude de l'alphabet wolof :

Le formateur/la formatrice informe que le wolof compte vingt-sept lettres, dont vingt et une consonnes et six voyelles :

Les **vingt-sept lettres** du wolof sont : a, b, c, d, e, ë, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, ŋ, o, p, q, r, s, t, u, w, x, y

Les **six voyelles** sont : a, e, ë, i, o, u

Les **vingt et une consonnes** sont : b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, ŋ, p, q, r, s, t, w, x, y

Le formateur/la formatrice attire l'attention des élèves-maîtres sur le fait que certaines lettres du wolof et du français s'écrivent et se prononcent de la même manière : elles sont des homophones homographes.

Les **homophones homographes** par rapport au français sont : a, b, d, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, y

Le formateur/la formatrice précise aussi que certaines des lettres de l'alphabet wolof s'écrivent de la manière par rapport à l'alphabet français mais se prononcent différemment. On les appelle des **homographes non homophones**. Elles sont : c, e, h, j, q, u, w

Exemples :

Caabi (clé)

Cere (couscous)

Hay (interjection)²⁴

Jàllo (Diallo, nom de famille)

Caq (collier)

Mburu (pain)

Welo (vélo)

Enfin, le formateur/la formatrice informe qu'il existe des lettres qui sont spécifiques au wolof.

Elles sont : ë, ñ, ŋ

Exemples :

Bëre (lutter)

Ñey (éléphant)

Ñaam (mâchoire)

Évaluation

1) Repérez des mots qui sont souvent mal orthographiés dans l'usage commun ex : bakh au lieu de baax.

- 10 mots ;
- Les mots doivent comprendre des lettres homographes non homophones et des lettres spécifiques.

OS2 : identifier et expliquer le procédé de l'allongement vocalique

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'identifier et expliquer clairement et le procédé de l'allongement vocalique.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers, préparer des cartons ou papiers de 10cm X 10cm (4 cartons par groupe)

Evaluation diagnostique : Inviter les élèves-maîtres à se mettre en paires.

Écrire la dictée de Moussa au tableau en reproduisant ses erreurs.

Daw, Sodaa ak Sidii dañu demon seti mam Ami. Ñoom, suba gu jotan, dañu daan dem tolu sëer Aana. Ci yon wi nag, amon na tool gu am dom yu saaf sukaar ; xale yi daan for dom yu ñoor ya. Daan nañu wutale it xal yu neex ak doomi bér. Loloo taxoon xif daawu leen sonal. Su rer jootan, bóli lax lañu daan tim, lekk ba sur.

Demandez aux élèves-maîtres de :

- copier le texte qui est écrit au tableau
- identifier les erreurs dans le texte
- expliquer pourquoi vous pensez que Moussa a fait ces erreurs et comment vous l'aideriez

NB : s'appuyer sur la version corrigée ci-dessous pour la correction du texte.

Daaw, Sooda ak Siidi dañoo demoon seeti Maam Ami. Ñoom, suba gu jootaan, dañu daan dem toolu Sëer Aana. Ci yoon wi nag, amoon na tol gu am doom yu saf suukar ; xale yi daan for doom yu ñoor ya. Daan nañu wutaale it xaal yu neex ak doomi béer. Looloo taxoon xiif daawu leen sonal. Su reer jootaan, bóoli laax lañu daan tiim, lekk ba suur.

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Poser les questions suivantes aux élèves-maîtres :

- d) Quelles sont les erreurs de Moussa ?
- e) Pourquoi pensez-vous que Moussa a fait ces erreurs ?
- f) Comment aideriez-vous Moussa à mieux réussir ?

Phase d'appropriation

Première partie :

- 1) Inviter les élèves-maîtres à former des groupes de trois ou quatre.
- 2) Assigner deux voyelles qui peuvent être allongés à chaque groupe.
- 3) En utilisant leurs voyelles, le groupe doit :
 - Penser à des mots simples qui comportent ces voyelles allongées
 - Choisir un mot simple qui comporte une des voyelles et qui peut être illustré
 - Fabriquer deux cartons – un avec la voyelle, l'autre avec l'image du mot contenant la voyelle
- 4) Circuler dans la salle pour guider les élèves-maîtres.

Deuxième partie :

- 5) Chaque groupe présente ses cartons devant les autres afin que chacun puisse prendre des notes. Les différentes productions constituent un outil d'apprentissage collectif pour aider les élèves-maîtres à pratiquer les voyelles.

Apport d'informations

Caractéristiques des voyelles (longueur vocalique)

Étude des voyelles longues

Le formateur/la formatrice montre que les voyelles en wolof peuvent être allongées avec un redoublement de la lettre à l'écrit.

Exemple :

a → aa e → ee o → oo i → ii u → uu ë → ëe

La différence de longueur entraîne très souvent une différence de sens entre des mots.

Exemples : xar (mouton) / xaar (attendre)

muñ (être patient) / muuñ (sourire)

xoj (étrangler) / xooj (laisser tremper)

set (être propre)/seet (chercher)

bër (vacance) / bëer (type de poisson/beurre)

wér (être en bonne santé) / wéer (poser contre un support vertical)

Autres exemples : tal/taal, nit/niit, nen/neen, tur/tuur, kor/koor, dég/déeg, bóli/bóoli

Remarques :

- L'allongement n'est pas possible avec le à (à est déjà une voyelle longue mais la règle d'orthographe préconise de l'écrire à devant une consonne forte (géménées)²⁵ et une prénasale.²⁶

- À l'écrit, seule la première lettre du son redoublé porte un accent ou un signe (ée, óo, ëe)²⁷

La syllabe contenant le à obéit toujours à la forme voyelle-consonne-consonne (VCC) où les deux consonne-consonne (CC) représentent souvent une consonne géminée (ex : tàgg), un son prénasal (ex : làmb) ou simplement une suite de deux consonnes différentes (ex : màrs).

Exemple : xal (braise) / xàll (frayer [un chemin])

NB : Seule la lettre a porte un accent grave en wolof et l'accent aigu est réservé uniquement aux voyelles e et o.

Evaluation :

1) Repérez des mots dont la longueur vocalique est fréquemment mal-orthographiée dans l'usage commun ex : set / seet :

- 10 mots

- Les mots doivent comprendre des voyelles dont la longueur peut être source de confusion chez les apprenants.

OS3 : S'approprier le principe de la gémiation

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'expliquer et d'utiliser correctement le principe de la gémiation

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Inviter les élèves-maîtres à se mettre en paires.

Écrire la dictée de Bintou au tableau en reproduisant ses erreurs.

Tuki bi meti na lool te yàgg. Dig bëcëg laa géne sama kër di dox ba xaaju gudi. Mbed yi wéet nañu, lép ne tek. Maa ngiy dox, sama fitt dalul. Yuuxuy rabb yi laay dég. Seg yu bare yi ak till yi tax nañu ma jap ne дума yeg fa ma jëmm. Waaye nag, muj naa séen dëk ba. Duma fàtte muk yoon wu naxaree nii.

Demander aux élèves-maîtres de :

- copier le texte qui est écrit au tableau
- identifier les erreurs dans le texte
- expliquer pourquoi vous pensez que Bintou a fait ces erreurs et comment vous l'aideriez

NB : s'appuyer sur la version corrigée ci-dessous pour la correction du texte.

Tukki bi metti na lool te yàgg. Digg bëccëg laa génne sama kër di dox ba xaaju guddi. Mbedd yi wéet nañu, lépp ne tekk. Maa ngiy dox, sama fit dalul. Yuuxuy rab yi laay dégg. Segg yu bare yi ak till yi tax nañu ma jàpp ne дума yegg fa ma jëm. Waaye nag, mujj naa séen dëkk ba. Duma fàtte mukk yoon wu naqaree nii.

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Poser les questions suivantes aux élèves-maîtres :

- a) Quelles sont les erreurs de Bintou ?
- b) Pourquoi pensez-vous que Bintou a fait ces erreurs ?
- c) Comment aideriez-vous Bintou à mieux réussir ?

Phase d'appropriation

Dire aux élèves-maîtres qu'ils vont pratiquer la lecture de consonnes géminées.

Le formateur écrit des consonnes géminées au tableau.

Apport d'informations

Étude des consonnes géminées :

La gémination, ou l'insistance sur une consonne à l'oral et son doublement à l'écrit, est une des caractéristiques principales de la langue wolof. **Exemple** : fell (être fissuré) dagg (couper) La gémination est une réalité très pertinente, car pouvant souvent entraîner une différence de sens : Exemple : fel (type d'insecte puce) / fell (être fissuré) coy (perroquet)/ coy (très rouge) dég (épine)/ dégg (entendre)

Contrairement au français où la gémination est plutôt rare (ex : illégal), la gémination est très fréquente en wolof et affecte toutes les consonnes à l'exception de f, h, s, r, x, q qui ne peuvent être doublés.

Remarques : la consonne « q » ne gémine jamais en wolof, mais a la valeur de la gémination de « x ». De ce fait, la consonne « x » aussi ne gémine pas en wolof. On peut retenir que q = xx. • La gémination n'apparaît jamais en position initiale d'un mot du fait qu'elle a besoin d'une voyelle de support qui la précède. Elle peut apparaître en position médiane ou finale. La consonne « q » aussi, ayant la valeur d'une gémination, souffre de la même contrainte.

Evaluation

1) Vous allez préparer une liste de dix paires minimales sur le contraste voyelles brèves/voyelles longues et le contraste consonnes simples/consonnes géminées.

Exemple de voyelles : muñ (être patient) /muuñ (sourire)

Exemple de consonnes : fel (puce) / fell (fissuré)

fen (mentir) / fenn (nulle part)

- 2) Trouvez 5 paires de mots pour chaque paire de consonnes.
- 3) Trouvez 5 paires de mots pour chaque paire de voyelles.
- 4) Pour chaque mot, indiquez la signification entre parenthèses.

OS4 : s'approprier le fonctionnement des prénasales

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables d'identifier et d'utiliser correctement le prénasales dans des situations de communication orales et écrites.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique : Inviter les élèves-maîtres à se mettre en paires.

Écrire la dictée de Sooda au tableau en reproduisant ses erreurs.

Baam ak Nag dañu àndoon doxantuji. Ci yoon wi ñu daje ak Bott. Mu gi yore pañe duggam. Ñu laaj ko nax màrse neex na. Mu tontu leen ne : « Waaw, ndax jënn naa xeeti lujum yu bare niki kaani bu xonx, batañse, bati ñàmbi ak tamaate. Xam naa ni dinaa ci togg, li des ma deñc. »

Demandez aux élèves-maîtres de :

- copier le texte qui est écrit au tableau
- identifier les erreurs dans le texte
- expliquer pourquoi vous pensez que Sooda a fait ces erreurs et comment vous l'aideriez

NB : s'appuyer sur la version corrigée ci-dessous pour la correction du texte.

Mbaam ak Nag dañu àndoon doxantuji. Ci yoon wi ñu daje ak Mbott. Mu ngi yore pañe nduggam. Ñu laaj ko ndax màrse neex na. Mu tontu leen ne : « Waaw, ndax jënd naa xeeti lujum yu bare niki kaani bu xonq, batañse, banti ñàmbi ak tamaate. Xam naa ni dinaa ci togg, li des ma denc. »

Phase exploratoire

Travaux de groupes

Poser les questions suivantes aux élèves-maîtres :

- a) Quelles sont les erreurs de Sooda ?
- b) Pourquoi pensez-vous que Sooda a fait ces erreurs ?
- c) Comment aideriez-vous Sooda à mieux réussir ?

Phase d'appropriation

Dire aux élèves-maîtres qu'ils vont pratiquer la lecture de consonnes prénasales en lisant au tableau.
Le formateur écrit des consonnes prénasales au tableau.

Apport d'informations

Étude des prénasales :

Le formateur/la formatrice explique aux élèves-maîtres que le wolof est une langue à orthographe simple et transparente. Chaque lettre correspond, bien souvent, à un son et vice-versa. Il existe par contre des sons qui s'écrivent avec une combinaison de consonnes. Ce sont les prénasales.

La prénasalisation est la prononciation d'un son en s'aidant du nez. Tout comme le cas des voyelles prénasales en français (on, an, in...), lors de la prononciation du son prénasalisé, l'air passe non seulement par la bouche mais aussi par le passage nasal.



Orales



Nasales

Comment représente-t-on les consonnes prénasales ?

Par convention, à l'écrit, les prénasales s'écrivent avec une combinaison de deux lettres : une consonne simple précédée d'une des deux consonnes nasales « m » et « n ».

Les consonnes simples utilisées avec les nasales « m » et « n » peuvent être réparties en deux groupes, selon leur sonorité : les consonnes sonores et les consonnes sourdes. On appelle « consonne sonore », ou voisée, les consonnes dont l'articulation comporte la mise en vibration des cordes vocales sous la pression de l'air expulsé des poumons.

On appelle « consonne sourde », ou non voisée, une consonne dont l'articulation ne comporte pas la mise en vibration des cordes vocales sous la pression de l'air expulsé des poumons.²⁹ En wolof, lorsqu'une consonne nasale est utilisée avec une consonne occlusive sonore, on obtient une prénasale à fusion complète, indissociable à l'oral (ex : mb, nd ...).

Lorsque la consonne nasale est utilisée avec une occlusive sourde, le résultat sera une prénasale à fusion incomplète, dissociable à l'oral (ex : mp, nt ...). Le tableau suivant peut servir de récapitulation :

Consonnes nasales	Consonnes simples		Prénasales	
	Sonores	Sourdes	Fusion complète	Fusion incomplète
m	b		mb	
n		p		mp
	d		nd	
		t		nt
	g		ng	
		k		nk
	j		dj	
		q		nq

Remarques :

- La consonne nasale « m » ne peut être utilisée qu'avec les bilabiales occlusives « b » et « p ». La consonne nasale « n » est utilisée avec « d, g, j, t, k, c, q »
- Les prénasales à fusion complète (mb, nd, ng, nj) peuvent apparaître en position initiale, médiane, finale dans un mot.

Exemple :

Prénasales	En position initiale	En position médiane	En position finale
mb	mb ey	rom mb al	lam mb
nd	nd ox	in nd e	an nd
ng	ng óone	sang ng u	jà ng
nj	nj arte	kà nj a	don j

Les prénasales à fusion incomplète ne peuvent apparaître qu'en position médiane et finale, à la manière des consonnes géminées.

Exemple :

Prénasales	En position initiale	En position médiane	En position finale
mp	-	lumpal	samp
nc	-	dencu	sanc
nk	-	banku	fonk
nq	-	tanqal	dànq
nt	-	santaane	bunt

En faisant le découpage syllabique de mots contenant des prénasales, le trait de séparation passe entre les deux lettres d'une prénasale à fusion incomplète, ce qui n'est pas le cas pour les prénasales à fusion complète.

Exemple :

yóbbante : yób|ban|te

tàmbali : tà|mba|li

Evaluation :

Vous allez préparer une liste de dix mots sur les prénasales, dont cinq à fusion complète et cinq à fusion incomplète.

2) Pour chaque mot, indiquez la signification entre parenthèses.

3) Faites le découpage syllabique de chacun des mots donnés.

OS5 : maitriser le principe de l'accentuation

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de maitriser le principe de l'accentuation et de l'utiliser dans des situations de communication orale et écrite.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers, préparer des cartons ou papiers de 10cm X 10cm (2 cartons par groupe)

Evaluation diagnostique : Inviter les élèves-maîtres à se mettre en paires.

Écrire la dictée de Fatou au tableau en reproduisant ses erreurs.

Samba sol na dallam and ak xajam aw yóonu all ba. Dafay rëbbi. Jadd na koñ, tambalee daw. Faq na aw yet, gàjj bu mu rómb, bacc ko ca. Bayyiwul it genn garab. Picc yi ak cökkéer yi ñu ngiy naaw. Yenn saa yi ag leg ne làyy, tēb, xàj bi daqe ko ci xel wu rey, mu ne mbapp, mu japp ko, yobbu. Yappu leg dafa nooy népp ni koppin. Ku ko ñam dinga taqamtiku.

Demander aux élèves-maîtres de :

- copier le texte qui est écrit au tableau
- identifier les erreurs dans le texte
- expliquer pourquoi vous pensez que Fanta a fait ces erreurs et comment vous l'aideriez

NB : s'appuyer sur la version corrigée ci-dessous pour la correction du texte.

Sàmba sol na dàllam ànd ak xajam aw yoonu àll ba. Dafay rëbbi. Jàdd na koñ, tàmbalee daw. Fàq na aw yet, gajj bu mu romb, bàcc ko ca. Bàyyiwul it genn garab. Picc yi ak cokkeer yi ñu ngiy naaw. Yenn saa yi ag lëg ne layy, tēb, xaj bi dàqe ko ci xél wu rëy, mu ne mbàpp, mu jàpp ko, yóbbu. Yàppu lëg dafa nooy nepp ni kóppin. Ku ko ñam dinga tàqamtiku.

Phase exploratoire

Travaux de groupes

- a) Quelles sont les erreurs de Fatou ?
- b) Pourquoi pensez-vous que Fatou a fait ces erreurs ?
- c) Comment aideriez-vous Fatou à mieux réussir ?

Phase d'appropriation

Première partie :

- 1) Inviter les élèves-maîtres à former des groupes de trois ou quatre.
- 2) Assigner deux voyelles qui peuvent être portées des accents à chaque groupe.
- 3) En utilisant leurs voyelles, le groupe doit :
 - Penser à des mots simples qui comportent ces voyelles
 - Choisir un mot simple qui comporte une des voyelles et qui peut être illustré
 - Fabriquer deux cartons – un avec la voyelle, l'autre avec l'image du mot contenant la voyelle
- 4) le formateur circule dans la salle pour guider les élèves-maîtres.

Deuxième partie :

Chaque groupe présente ses cartons devant les autres afin que chacun puisse prendre des notes.

Les différentes productions constituent un outil d'apprentissage collectif pour aider les élèves-maîtres à pratiquer les voyelles.

Apport d'informations

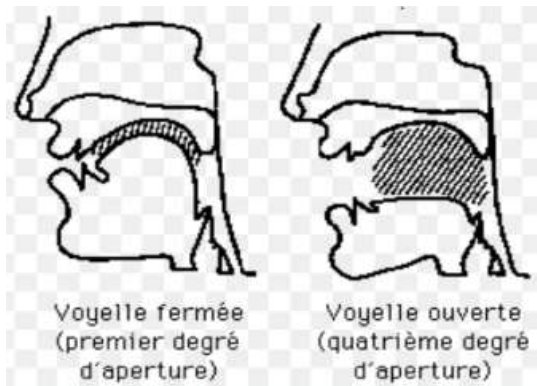
Le formateur/la formatrice explique aux élèves-maîtres que le wolof est une langue à orthographe simple et transparente. Chaque lettre correspond, bien souvent, à un son et vice-versa. Il existe par contre des sons qui s'écrivent avec une combinaison de consonnes. Ce sont les pré-nasales.

Apport d'informations

Étude de l'aperture (degré de fermeture et d'ouverture des voyelles)

Expliquer la **notion d'aperture** aux participant(e)s avec des exemples de paires minimales :

- On parle d'aperture en fonction de la position de la langue par rapport au palais lorsqu'un son-voyelle est émis. Plus la langue descend pour s'éloigner du palais, plus le degré d'aperture est élevé et la voyelle produite est ouverte. Plus la langue est en hauteur vers le palais, plus le degré d'aperture est faible et la voyelle produite est fermée. Vous pouvez vous référer à la figure qui illustre comment le degré d'aperture se manifeste dans la bouche³⁰.
- La notion d'aperture est pertinente seulement pour les voyelles é et ó.



Expliquer que la langue s'éloigne du palais quand on dit e et se ferme quand on dit é. Une voyelle en wolof peut être fermée ou ouverte.

Expliquer le tableau vocalique (fermée, mi fermée, ouverte, mi- ouverte)

- Voyelles fermées : i u
- Voyelles mi-fermées : é ó ë
- Voyelles mi-ouvertes : e, o
- Voyelles ouvertes : a, à

Le formateur/la formatrice explique aux participant(e)s que les voyelles e et o peuvent porter l'accent aigu, traduisant une réalisation de ces voyelles avec un degré d'aperture plus faible. Il faut rappeler aux élèves-maîtres que le sens du mot peut changer selon ce degré d'ouverture.

Voici des exemples : fel (puce) / fé (heurter)

reer (dîner) / réer (s'égarer)

teen (puits) / téen (regarder en haut)

woor (jeûner) / wóor (sûr)

tool (champ) / tóol (impair)

xel (intelligence) / xél (fuite, vitesse)

xott (coque) / xótt (onomatopée exprimant la mollesse)

Notes :

1. sur le son à : le formateur/la formatrice explique que le « a » est très souvent réalisé avec plus d'aperture et que cette aperture est matérialisée à l'écrit par l'accent grave : « à ». Elle est seulement notée « à » devant une consonne géminée ou une prénasale.

La syllabe contenant le « à » obéit toujours à la forme voyelle-consonne-consonne (VCC) où les deux consonne-consonne (CC) représentent souvent une consonne géminée (ex : tàgg),

un son prénasal (ex : làmb) ou simplement une suite de deux consonnes différentes (ex : màrs). **Exemple :** xal (braise) / xáll (frayer [un chemin])

Remarques :

1. Le « à » peut être suivi d'une seule consonne, mais seulement s'il s'agit de la consonne « q » qui a une valeur de gémination dans sa réalisation.

Exemple : caq (collier) / càq (type de couscous sec)

2. Seule la lettre « a » porte un accent grave en wolof et l'accent aigu est réservé uniquement aux voyelles « e » et « o ».

3. Sur l'harmonie vocalique : du fait de l'harmonie vocalique, lorsque la première voyelle d'un mot est fermée (i, u, é, ó), toutes les voyelles des syllabes suivantes se réalisent fermées. En vertu de cette prévisibilité, seules les premières voyelles sont notées fermées, avec un accent, lorsqu'il s'agit de e et o.

Exemples :

ndimo (tissu)

guro (cola)

téere (livre)

góore (ressembler à un homme)

Evaluation

Vous allez préparer une dictée en langue nationale. La dictée doit avoir les caractéristiques suivantes :

- 5 ou 6 phrases simples ;
- Parmi les mots dans ces phrases, il doit y avoir au moins 6 qui comprennent des voyelles dont la longueur ou l'accentuation peut être source de confusion chez les apprenants.

OA3 : Maitriser le processus d'élaboration de terminologies

OS : Présenter le processus de développement de terminologies

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de présenter le processus de développement de terminologies

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique :

Traduction de textes de L1 à L2 et vice versa à proposer par le formateur.

Modalité : Travail individuel, correction collective

Phase exploratoire : Travaux de groupes

Contexte : Tu assistes à d'une discussion d'un groupe d'amis saint-louisiens et rufisquois qui porte sur l'appellation de certaines légumes, jaxatu, kanje, ñambi, puloox. A la fin de la discussion, vous décidez de les départager.

Consigne 1 : donne les raisons qui expliquent ces différences d'appellation et explique-leur ce qui fait la richesse d'une langue

Modalité : Travail individuel suivi du travail de groupe, rédaction des hypothèses du groupe

- Recherche individuelle sur la base de la consigne
- Partage des idées en groupe de 8
- Préparation de productions de groupes

Phase d'appropriation

Partage des productions de groupes sur :

- la différence de terminologies
- ce qui permet d'enrichir les langues

Echanges et discussions sur ces points :

- Le wolof et ses dialectes : recherche d'autres lexiques dans différents dialectes wolofs puis dans les autres langues et leurs dialectes.
- Le processus de développement de la terminologie, quelle démarche, quelle stratégie ?

Stabilisation et apport théorique :

a) La situation dialectologique des langues nationales

- le wolof : le wolof change de parler selon la zone, Kajoor, Bawol, Saalum, Jolof, Njàmbur, le nord (Ndar, Waalo, Ganjóol) et le lébu.
 - Le pulaar : tooro (au nord), firdu (au sud), jengel (au Jolof) et fuuta (en Guinée et environs); mais également en peul jeeri, naalanke et lawbe;
 - Le seereer : singandum (Sine), peefey (Saloum), ool (Baol), jegem, jobaas le cayor et ñoominka (dans les îles du Saloum et la Petite Côte)
 - Le mandinka : mandinka, malinke, xaasonke, jaaxanke et baamana ;
 - Le jóola : fooñi, kaasa, buluf, kalunaay, gusilaay, karon, mlomp, banjal et kuwaatay,
 - Le sooninke : gajaaga, xañaaga, jaafunu, kingi, karta, gidimaxa jonbuxu, xayre et baadugulanke, mais également en karata et hayire;
- Ceci est valable pour presque toutes les langues du pays.

Les langues du Sénégal sont essentiellement des langues à variantes dialectales. On peut définir le dialecte comme étant une variation localisée d'une langue. C'est ce qui justifie les variantes terminologiques à l'intérieur d'une langue

En effet, l'environnement linguistique (l'influence de langues voisines), les spécificités et autres activités de la zone sont autant de facteurs qui influent sur la manière dont la langue est parlée. Parfois même, ce sont les dialectes eux-mêmes qui se différencient d'un lieu à un autre, donnant naissance à des parlers différents.

b) Le processus de développement de la terminologie

Définition de la terminologie :

La terminologie est une branche de la linguistique qui étudie et crée des termes (nouveaux). Toutes les langues, quelles qu'elles soient, ont besoin de cette recherche terminologique pour se développer et suivre le rythme d'évolution du monde.

Principes de la recherche terminologique :

- Pluridisciplinarité : l'équipe de recherche terminologique doit être composée d'un spécialiste du domaine, d'un technicien spécialiste des langues et d'un locuteur de la langue en question.
- Le fondement de la recherche
- La recherche terminologique part de la définition de la notion ou concept pour chercher le terme et jamais l'inverse. Seule la maîtrise de la signification permet de chercher et de trouver la bonne appellation

Etapas de la recherche :

Définir l'arbre du domaine c'est-à-dire ses composantes.

Exemple : le domaine « Mathématiques » du curriculum comprend les activités numériques, les activités de mesures, les activités géométriques et la résolution de problème.

La maîtrise des subdivisions du domaine permet de procéder à l'organisation et au classement des concepts à chercher par domaines et sous-domaines, ce qui facilite la compréhension de leur signification.

- La création terminologique :

La création terminologique se fait à travers quatre (04) procédés différents, cités ici par ordre de préférence :

- L'équivalence sémantique : **Exemples** : arbre : garab ; eau : ndox
- Le rapprochement culturel fondé sur la forme, la fonction, Etc. **Exemples** : parenthèse : xala (en wolof, forme) ; a fing (en seereer, fonction)..
- La création néologique qui se fait souvent par dérivation ou composition. **Exemples** : pouvoir : nguur ; gouvernance : nguurin
- L'emprunt qui est le dernier recours. **Exemples** : ordinateur : ordinaatëer, ordinaateer, ordinaatoor, selon la langue ; machine : masin, masiin, etc.

L'accompagnement

Elle se fait en deux étapes :

La normalisation des produits qui a pour but de faire valider les termes par une instance habilitée comme un institut ou une académie
L'implantation, la dissémination ou diffusion est la phase ultime qui fait des produits de la recherche un patrimoine officiel de la langue.

c) Les extraits de la recherche terminologique

- Le document de terminologie
- La fiche terminologique
- La banque de données terminologique.

Apport d'informations

Comme déjà indiqué, l'enseignement bilingue a ses exigences. Il ne suffit pas, pour l'enseignant, de savoir lire et écrire la langue d'enseignement, connaître son fonctionnement, il faut également maîtriser certaines techniques qui permettent de se tirer d'affaire dans certaines situations. L'élaboration de terminologies et une certaine maîtrise de la situation dialectologique de la langue en font partie.

Evaluation

Contexte : votre langue est codifiée et est érigée au rang de langue nationale. Vous vous organisez en comité local pour mettre en œuvre le plan de développement de la langue qui accompagne le rapport de codification et vous décidez de conduire la première activité sur la recherche terminologique.

Consigne : dites comment vous comptez vous mettre ?

Modalité : travail individuel, correction collective

OA4 : Maitriser la didactique du bi-multilinguisme

OS : S'approprier la didactique convergente et les transferts de la L1 à la L2.

Objectif spécifique : à la fin de la séance, les élèves maitres devront être capables de s'approprier la didactique convergente et les transferts de la L1 à la L2.

Modalités : brainstorming, travaux de groupes, plénière, apports d'informations

Supports matériels : tableau, craie, ardoises, cahiers

Evaluation diagnostique :

Par un jeu de questions-réponses, le formateur recueille les réponses des élèves maitres sur les notions de Langue maternelle, langue seconde, bilingue, lettres homophones homographes, lettres homophones non homographes.

Phase exploratoire :

Vous allez faire une dictée avec les élèves-maîtres.

Avant la leçon, préparez une liste de mots qui peuvent être difficiles à écrire. Voici des exemples. Vous pouvez ajouter d'autres mots à cette liste.

Añul
xaañ
Kama
ɲaam
Anaanaas

Après la dictée, demandez aux élèves-maîtres d'échanger leurs feuilles pour la correction par les paires.

Ensuite, vous pouvez faire une correction collective de la dictée en écrivant les mots correctement au tableau.

Phase d'appropriation :

Posez les questions suivantes aux élèves-maîtres :

Est-ce que quelqu'un a correctement écrit tous les mots ?

Cette dictée était-elle facile ou difficile ? Pourquoi ?

Est-ce que vous pouvez trouver d'autres sons qui s'écrivent différemment en français et en langue nationale ?

Apport d'informations

Qu'entend-t-on par « **transfert** » ? Le transfert part du principe que pour apprendre quelque chose de nouveau, il est toujours mieux de s'ancrer dans ce qui est connu. Les élèves apprennent à décoder très vite dans leur propre langue et cette compétence est automatiquement transférée pendant l'apprentissage de la L2. Ils transfèrent leurs acquis en L1 vers l'apprentissage de L2.

Par exemple, si les élèves apprennent la lettre b, et apprennent à décoder le mot « bal » en Wolof, ils pourront éventuellement transférer leurs acquis pour décoder « balle » en français.

De façon pratique, l'articulation L1/L2 se fait selon le schéma suivant :

- Utiliser les acquis de pré lecture en langue nationale pour consolider les activités de pré lecture en français ;
- Utiliser les mécanismes de décodage installés en L1 pour la lecture en français au deuxième trimestre ;
- Utiliser les lettres homophones et homographes déjà installés en langue nationale

Comment réaliser le **transfert de la L1 à la L2** ? Tant que c'est possible, il faudra toujours prendre les acquis en L1 comme point de départ pour l'enseignement en L2. Pour cela, il faudra :

- Faire le bilan pour les lettres déjà acquises.
- Déterminer le niveau et le point d'ancrage pour passer de la L1 à la L2.
- Faire un traitement pédagogique spécifique en L1 si la lettre n'existe pas en L2 (par exemple enseigner le ñ
- Faire un traitement pédagogique spécifique en L2 selon le niveau de maîtrise ou selon la spécificité de la lettre à acquérir en L2 (par exemple : la lettre C en français existe dans L1

Le formateur demande aux élèves maitres de faire la modélisation du 1er cas de transfert (lettres homophones / homographes)

CAS N01 : Lettres homographes et homophones

SEANCE 1 : Révisions en L1 et en L2	
Rappel des acquisitions antérieures en L2	
Je fais lire par quelques élèves le tableau récapitulatif des sons/lettres	
Je fais rappeler la/les lettre(s)/son(s) acquis lors de dernière leçon sur la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Je fais une dictée de syllabes et de mots contenant la/les lettre(s)/son(s).	
Rappel des acquisitions antérieures sur le son ciblé en L1	
Nous faisons	J'écris (mot-clé L1) et (lettre L1) au tableau. Je pointe (lettre L1) et je demande : C'est quel son ? Les élèves répondent ensemble : C'est (lettre L1).
Tu fais	Je répète le son (lettre L1) et je demande à chaque élève de l'écrire sur son ardoise (J'utilise le PLM). Je fais lire la lettre (lettre L1) sur l'ardoise par chaque élève en lui faisant pointer du doigt. Je fais lire (mot-clé L1) au tableau par quelques élèves (voir fiche de remédiation).
SEANCE 2 : Associer des syllabes pour former des mots en L2(Niveau d'ancrage)	
Constat de l'existence de la lettre homophone et homographe en français	Je dis aux élèves : « Vous vous rappelez le son en L1 ? Pouvez-vous me donner des mots en L1 contenant ce son ? Maintenant, vous allez voir que le même son existe en français (L2), comme dans les mots suivants : Pouvez-vous me donner d'autres mots ?
Rappel/transfert du procédé de construction de mots	Je demande aux élèves de me donner des mots en L1 contenant le son ciblé et de dire comment ils sont construits. Je reviens sur le procédé de construction de mots (association syllabique)
Aménagement du point d'ancrage	Je demande aux élèves de donner des mots en L2 contenant la lettre/son ciblée. Je demande à chaque fois aux élèves de dire comment le mot trouvé est formé (combien de syllabes, lesquelles ?).
Formation de mots en L 2	En travail de groupe puis en activité individuelle, j'écris des syllabes au tableau et je demande aux élèves d'utiliser les syllabes que j'écris au tableau pour former des mots qui ont du sens. Je fais lire les mots formés et écris au tableau
Exercices de dictée	Dictée de syllabes contenant le son
	Dictée de mots inventés contenant le son
	Dictée de mots contenant le son
	Dictée de deux phrases simples construites avec des mots contenant le son

Le formateur demande aux élèves maitres de faire la modélisation du 2e cas de transfert (lettres homophones/non homographes).

CAS N02 : Lettre homophones et non homographes Ñ/GN

SEANCE 1 : Révisions en L1 et en L2	
Rappel des acquisitions antérieures en L2	
Je fais lire par quelques élèves le tableau récapitulatif des sons/lettres	
Je fais rappeler la/les lettre(s)/son(s) acquis lors de dernière leçon sur la maîtrise des correspondances graphophonologiques.	
Je fais une dictée de syllabes et de mots contenant la/les lettre(s)/son(s).	
Rappel des acquisitions antérieures sur le son ciblé en L1	
Nous faisons	J'écris le mot-clé L1. Exemple « mam » et la lettre en L1, « ñ » au tableau. Je pointe la lettre et je demande : C'est quel son ? Les élèves répondent ensemble : C'est / ñ/ !!
Tu fais	Je répète le son et je demande à chaque élève de l'écrire sur son ardoise (J'utilise le PLM). Je fais lire la lettre sur l'ardoise par chaque élève en lui faisant pointer du doigt. Je fais lire le mot-clé L1 au tableau par quelques élèves.
SEANCE 2 : Associer des syllabes pour former des mots en L2(Niveau d'ancrage)	
Constat de l'existence de la lettre homophone et homographe en français	Je dis aux élèves : « Vous vous rappelez le son En L1 ? Pouvez-vous me donner des mots en L1 contenant ce son ? Maintenant, vous allez voir que le même son existe en français (L2), comme dans les mots suivants : Pouvez-vous me donner d'autres mots ? Mais, attention, le son ne s'écrit pas de la même manière en français. J'écris le son en script au tableau. Je le lis et le fais répéter par les élèves avant de le leur faire écrire sur les ardoises.
Rappel/transfert du procédé de construction de mots	Je demande aux élèves de me donner des mots en L1 contenant le son ciblé et de dire comment ils sont construits. Je reviens sur le procédé de construction de mots (association syllabique)
Aménagement du point d'ancrage	Je demande aux élèves de donner des mots en L2 contenant la lettre/son ciblée. Je demande à chaque fois aux élèves de dire comment le mot trouvé est formé (combien de syllabes, lesquelles ?).
Formation de mots en L2	J'écris des syllabes au tableau avec la nouvelle graphie du son en français et je demande aux élèves de travailler en groupes pour former des mots qui ont du sens en utilisant les syllabes que j'ai écrites. Je fais lire les mots formés et écrits au tableau par les rapporteurs de groupes.
Exercices de dictée	Dictée de syllabes contenant le son
	Dictée de mots inventés contenant le son
	Dictée de mots contenant le son
	Dictée de deux phrases simples construites avec des mots contenant le son

Le formateur demande aux élèves maitres de faire la modélisation du 2e cas de transfert (lettres homophones/non homographes).

Evaluation

Demander aux élèves maitres de préparer une séquence pédagogique sur le cas de transfert du « u » en L1 qui s'écrit « ou » en français.

Constat de l'existence de la lettre homophone et non homographe en français

Rappel/transfert du procédé de construction de mots (association syllabique)

Aménagement du point d'ancrage

Formation de mots en L2

BIBLIOGRAPHIE

- Modules de formation des maîtres polyvalents et des facilitateurs en alphabétisation, Ministère de l'Education nationale, Direction de Formation et de la Communication (DFC), version du 08 Août 2014.
- Guide de formation des facilitateurs en alphabétisation et en éducation non formelle en Afrique Publié en 2006 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO 2006.
- Manuel de formation initiale des facilitateurs en alphabétisation dans les CRFPE, Mai 2018.
- Référentiel de formation des élèves-maitres, Ministère de l'Education nationale, Direction de Formation et de la Communication, (DFC) (Version du 12 juin 2014 améliorée), 2015
- Document d'appui à la formation des élèves maitres en lecture-écriture initiale, wolof, MEN/DFC, Février-Août 2020.