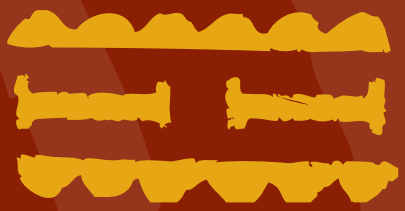
Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue

Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne



Adama Ouane et Christine Glanz (dir. pub.)

Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue

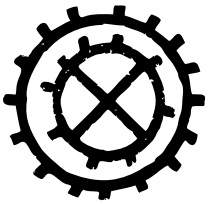
Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne

Adama Ouane et Christine Glanz (dir. pub.)

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Institut de l'unesco pour l'aprrentissage tout au long de la vie

ADEA
Association pour le développement de l'éducation en Afrique



mots

en voyage

apprendre du passé

Publication conjointe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hambourg, Allemagne, et de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) / Banque africaine de développement, P.O. Box 323 1002, Tunis Belvédère, Tunisie.

© Juin 2011 UIL/ADEA
Tous droits réservés

Les informations ci-après peuvent être reproduites ou diffusées à des fins éducatives et non commerciales sans autorisation préalable écrite des détenteurs des droits d'auteur à condition que la source des informations soit clairement indiquée. Ces informations ne peuvent toutefois pas être reproduites pour la revente ou d'autres fins commerciales sans l'autorisation écrite des détenteurs des droits d'auteur. Les demandes d'autorisation devront être adressées au Chef des publications, UIL, Feldbrunnenstrasse 58, D-20148 Hambourg, Allemagne (mèl : uil@unesco.org) ou à l'ADEA / Banque africaine de développement, P.O. Box 323 1002, Tunis Belvédère, Tunisie (mèl : adea@afdb.org).

ISBN 978-92-820-2103-3

Le choix et la présentation des faits contenus dans cet ouvrage et les opinions qui y sont exprimées ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'ADEA et n'engagent pas ces deux organisations. Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'ADEA aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Conception et mise en page : Christiane Marwecki, cmgrafix
Utilisation de la typographie et des scripts africains inspirée de Saki Mafundikwa (2007), Afrikan Alphabets: The Story of Writing in Afrika. Mark Batty Publisher, New York
Imprimé en Allemagne par Mundschenk Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Soltau

Table des matières

7 **Glossaire (Abréviations et terminologie)**

15 **Les auteurs**

17 **Préface**

21 **Structure de l'étude**

23 **Note de synthèse**
24 Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique
27 Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats
32 Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière
36 Élèves actifs : apprentissage dans une langue connue
38 Utilisation des langues africaines pour l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie
42 Coût et financement de l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle
45 Optimiser l'édition pour un enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle

51 **Chapitre 1**
Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique
Ekkehard Wolff

53 Le facteur « langue » dans le discours sur l'éducation et le développement
57 La complexité de la question linguistique en Afrique
60 La sensibilité de la question linguistique en Afrique
65 Le multilinguisme en Afrique : atout naturel et ressource
81 Attitudes envers les langues

94 Élaborer des politiques de langues d'enseignement pour l'Afrique
102 Études de cas : l'enseignement primaire multilingue en Éthiopie, au Niger, en Ouganda et en Zambie
105 Recommandations

109 **Chapitre 2**
Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats
Kathleen Heugh

111 Composantes des modèles de langues d'enseignement
117 Clarifier la terminologie utilisée pour identifier les modèles linguistiques en Afrique
122 Convergence vers les modèles de sortie précoce de transition en Afrique
124 Résumer la théorie de l'apprentissage/l'acquisition de la langue
130 Ce que les modèles peuvent offrir aux élèves à la fin du secondaire
141 Pourquoi les décideurs investissent-ils dans des modèles condamnés à l'échec ?
156 Utilisation prolongée et réussie des langues africaines dans l'éducation
161 Conclusions
162 Recommandations

165 **Chapitre 3**
Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière
Hassana Alidou et Birgit Brock-Utne

170 Utilisation des langues et pratiques didactiques dans les programmes bi/multilingues
183 Les écoles bi/multilingues et leurs difficultés
191 Recommandations

195 **Chapitre 4**
Élèves actifs : apprentissage dans une langue connue
Birgit Brock-Utne et Hassana Alidou

198 Visite dans deux classes secondaires en Tanzanie, l'une avec enseignement en kiswahili et l'autre avec enseignement en anglais

202 Autres études sur l'Afrique démontrant la qualité de l'apprentissage lorsqu'une langue familière sert de langue d'enseignement
208 Apprentissage des mathématiques et des sciences
213 Intégrer l'éducation dans la vie communautaire africaine
218 La teneur des examens, les évaluations et le monde des tests
221 Suivi des examens : un exemple positif
222 Quand les étudiants sont évalués dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas
223 Conclusion
223 Recommandations

227 **Chapitre 5**
Utilisation des langues africaines pour l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie
Hassana Alidou

229 Politiques linguistiques et d'alphabétisation après l'indépendance
238 L'impact des politiques linguistiques adoptées après l'indépendance sur l'utilisation des langues africaines et l'alphabétisation
255 Leçons tirées de la littérature sur les politiques linguistiques et de l'utilisation des langues africaines et de l'alphabétisation
259 Perspectives
261 Recommandations

267 **Chapitre 6**
Les coûts de l'enseignement en langue maternelle et des modèles bilingues forts en Afrique
Kathleen Heugh

269 Poursuite des investissements dans des programmes voués à l'échec
270 Les implications en termes de coûts
289 Coûts-bénéfices pour l'éducation des élèves : une simulation
293 Stratégies intelligentes de réduction des coûts pour le financement de l'enseignement en langues africaines
300 Conclusion
301 Recommandations

303 **Chapitre 7**
L'édition en langues africaines et le développement de l'éducation bilingue
Yaya Satina Diallo

305 Contribution du secteur à la création d'un environnement lettré
313 Le rôle des politiques de promotion des langues
314 Vers une politique nationale du livre
317 Production de manuels scolaires en langues africaines : problématiques et enjeux économiques
320 Conclusion et recommandations

325 **Chapitre 8**
Perspectives et écueils : une vision commerciale de l'édition en langues africaines
Peter Reiner

326 L'édition en langues africaines en Namibie : aperçu historique
329 Le rôle potentiel des langues africaines pour le développement
332 L'édition en langues africaines : considérations pratiques
353 Conclusion

357 **Réflexions finales**

361 **Annexe**
Programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue en Afrique

365 **Références**

Glossaire

Abréviations : institutions, organisations, initiatives et projets

ACALAN - Académie africaine des langues
ACDI - Agence canadienne de développement international
ADALEST - Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, la science et la technologie
ADEA - Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEPJLN - Association des éditeurs et publicateurs de journaux en langues nationales
ANC - Congrès national africain (Afrique du Sud)
APNET - Réseau des éditeurs africains
ARED - Associés en recherche et éducation pour le développement
ASTEP - Programme d'aide à la formation des enseignants
AU - Union africaine
BMZ - Ministère fédéral de la Coopération économique et du développement (Allemagne)
BPEP - Programme d'enseignement fondamental et primaire (Népal)
CDD - Comité diocésain de développement (Cameroun)
CED - Centres d'éducation pour le développement (Mali)
CIES - Comparative and International Education Society
COBET - Programme complémentaire d'éducation de base en Tanzanie
CONFEMEN - Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CONFINTEA VI - Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CORD - Center for Occupational Research and Development (États-Unis)
CRDI - Centre de recherches pour le développement international
DANIDA - Agence danoise de développement international
DET - Department of Education and Training (Afrique du Sud)
DFID - Department for International Development (Royaume-Uni)
DNAFLA - Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (Mali)
EPT - Éducation pour tous

EPU - Enseignement primaire universel
FMI - Fonds monétaire international
FONAENF - Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (Burkina Faso)
GPNAL - Grand prix national des arts et des lettres
GTES - Groupe de travail sur les examens scolaires (ADEA)
GIZ - Agence allemande de coopération technique (anciennement GTZ), Allemagne
GTZ - Agence allemande de coopération technique (devenue GIZ), Allemagne
HEDCO - Higher Education for Development Cooperation (ADEA)
ICBAE - Programme intégré d'éducation des adultes basé sur la communauté
IEA - Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IFOMA - Innovation, formation, matériels didactiques (projet de l'UNESCO)
IIZ/DVV (désormais : dvv international) – Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes
InWEnt - Fondation allemande pour le développement international (devenue GIZ), Allemagne
IPPTE - Initiative en faveur des pays pauvres très endettés
IQE - Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation
ISESCO - Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
LOITASA - Langue d'instruction en Tanzanie et en Afrique du Sud
MAPE - Projet de promotion des langues mandingue et peule (Mali)
MdE – Ministère de l'Éducation
MEBA - Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
MEC/NIED - Ministère de l'Éducation et de la culture/Institut national pour le développement de l'éducation (Namibie)
NACALCO - Association nationale des comités linguistiques du Cameroun
NEPAD - Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
NEPI - National Education Policy Investigation (Afrique du Sud)
NLP - Politique nationale d'alphabétisation (Cameroun)
NORAD - Agence norvégienne de coopération pour le développement
OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques
OIF - Organisation internationale de la francophonie
ONG - Organisation non gouvernementale
OSEO - Œuvre suisse d'entraide ouvrière
OUA - Organisation de l'unité africaine
PMA - Programme mondial d'alphabétisation
PNUD - Programme des Nations Unies pour le développement
PRAESA - Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud
PROPELCA - Programme pour l'enseignement des langues au Cameroun

PRP - Programme de lecture en primaire (Zambie)
SACMEQ II - Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SADC - Communauté de développement de l'Afrique australe
SIDA - Agence suédoise pour le développement international
SIL - Summer Institute of Linguistics
SNNPR - Région des Nations, Nationalités et Peuples du Sud (Éthiopie)
SNV - Organisation néerlandaise de développement
SWAPO - Organisation du peuple du Sud-ouest africain
SYPP - Projet de six ans en primaire (Nigeria)
TIMSS - Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences
UIL - Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO - Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF - Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNIN - Institut des Nations Unies pour la Namibie
USAID - US Agency for International Development (États-Unis)
WILA - Wimbum Literacy Association (Cameroun)
ZAL - Zambian Alliance for Literacy

Abréviations : termes techniques

ASL	Acquisition d'une seconde langue
EBL	Éducation bilingue
EFL	Anglais langue étrangère
ELE	Enseignement d'une langue étrangère
ELM	Enseignement en langue maternelle (ou « langue la mieux connue de l'enfant », à savoir une langue maternelle, une langue locale/familière).
ESL	Anglais seconde langue
FSL	Français seconde langue
L1	Première langue ou « langue maternelle » (que l'on appelle parfois « langue parlée à la maison » ou « langue de la maison »)
L2	Langue seconde
LA	Langue africaine
LdAE	Langue d'apprentissage et d'enseignement (utilisée essentiellement en Afrique du Sud pour désigner la LDE)
LDE	Langue d'enseignement (parfois « support d'enseignement »)

LE	Langue étrangère
LGD	Langue de grande diffusion
LIGD	Langue internationale de grande diffusion
LM	Langue maternelle (que l'on appelle parfois « langue locale/familière »)
LN	Langue nationale (peut-être de jure – à savoir fixée par la loi – ou de facto – fixée par l'usage)
LNGD	Langue nationale de grande diffusion
ME	Matière enseignée
PSL	Portugais seconde langue
REFLECT	Alphabétisation fréirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes
SDE	Support d'enseignement (voir LDE)
TAL	Traitement automatique des langues
TBS2	Taux brut de scolarisation dans le secondaire
TESL	Enseignement de l'anglais seconde langue
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Définitions : termes techniques (par ordre alphabétique)

Apprentissage formel d'une langue : l'apprentissage se fait dans des cadres éducatifs formels. Il peut y avoir apprentissage formel d'une première, d'une deuxième, d'une troisième langue, voire plus, à l'école et dans les programmes d'éducation des adultes.

Apprentissage informel d'une langue : l'apprentissage se fait hors de l'école/d'un cadre éducatif. L'apprentissage de la première langue/langue maternelle se fait en général dans des cadres informels, à la maison et dans la communauté immédiate, avant que l'enfant ne fréquente l'école. Par la suite, il est courant que l'acquisition de la première langue se poursuive au travers de l'enseignement formel de la langue maternelle pour les besoins de la scolarité.

Changement de code : passer d'une langue à une autre (codes).

Éducation bilingue : l'éducation bilingue est définie de plusieurs façons. Cette expression désignait à l'origine l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Elle comprenait l'apprentissage de deux langues en tant que

matières, mais ne s'y limitait pas. De ce fait, elle signifiait en général l'utilisation de la langue maternelle (L1) plus d'une langue seconde (L2) comme langue d'enseignement. En Afrique du Sud, on entend par éducation bilingue un enseignement en langue maternelle (avec la L1 comme support) tout au long de la scolarité, plus une langue seconde enseignée comme matière à un bon niveau. Cette expression est de plus en plus employée d'une manière différente dans certains contextes, en particulier aux États-Unis, et désigne l'utilisation d'une L1 comme langue d'enseignement pendant une courte période (voir les modèles de sortie précoce de transition) suivie par une L2 en tant que langue d'enseignement pendant la majorité du temps. Autrement dit, elle est devenue synonyme d'un système d'éducation dispensée principalement dans une langue seconde. Cette utilisation de l'expression s'est répandue dans de nombreux pays en Afrique où les gens qualifient les programmes de bilingues même quand ils ne comportent qu'une très faible utilisation de la L1. C'est pourquoi nous identifions et décrivons le type de programmes d'éducation bilingue (sortie précoce, sortie tardive, additif, soustractif) auquel nous faisons référence chaque fois que cela est approprié.

Types de modèles/programmes d'éducation bilingue :

- **Modèle d'enseignement soustractif :** l'objectif du modèle soustractif est d'amener les apprenants à abandonner la *langue maternelle* et à employer la l*angue officielle/étrangère* comme *langue d'enseignement* dès que possible. Quelquefois, cela implique d'opter directement pour la langue officielle/étrangère comme langue d'enseignement dès la première année d'école. Beaucoup de pays francophones et lusophones d'Afrique utilisent ces modèles hérités de l'ère coloniale. Dans ces pays, la langue maternelle a été supprimée dans le système scolaire formel en tant que langue d'enseignement et en tant que matière enseignée.

- **Modèle de sortie précoce (de transition) :** l'objectif de ce modèle est le même que celui des modèles *soustractifs* : il consiste à n'avoir qu'une seule langue à la fin de la scolarité, la langue visée étant la langue *officielle/étrangère*. Les apprenants peuvent commencer à utiliser la langue maternelle et passer progressivement à la langue officielle/étrangère comme *langue d'enseignement*. Si la transition vers la langue officielle/étrangère se fait en un à 4 ans, on parle de modèle de sortie précoce de transition.

- **Modèle de sortie tardive (de transition) :** le modèle de sortie tardive implique que la transition de la *langue maternelle* comme *langue d'enseignement*

vers une autre langue cible est repoussée jusqu'aux années 5-6. Un modèle de sortie tardive efficace qui conserve la langue maternelle en tant que matière au-delà des années 5-6 peut déboucher sur un *bilinguisme additif,* dans la mesure où une pédagogie efficace d'enseignement de la *première* langue et de la langue *seconde* est utilisée en classe en association avec une alphabétisation aux contenus adaptés.

- **Modèles d'enseignement additif (bilingues) :** dans le modèle d'enseignement additif, l'objectif est d'utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité (avec la langue officielle/étrangère enseignée comme matière) ou d'utiliser la langue maternelle plus la langue officielle/étrangère en tant que doubles supports d'enseignement jusqu'à la fin de la scolarité. Dans le modèle d'enseignement additif, la langue maternelle n'est jamais supprimée en tant que langue d'enseignement et est toujours utilisée pendant au moins la moitié de la journée ou du temps consacré à la matière. Il s'agit donc d'atteindre un très bon niveau de langue maternelle plus un niveau élevé dans la langue officielle/étrangère. En Afrique, les modèles additifs applicables peuvent être les suivant :

  - la langue maternelle tout au long de la scolarité et la langue officielle/étrangère enseignée en tant que matière par un professeur spécialisé ;

  - un support double : langue maternelle au moins jusqu'aux années 4-5, suivie par une utilisation progressive de la langue officielle/étrangère pendant au maximum 50 % de la journée ou du temps consacré à la matière jusqu'à la fin de la scolarité ;

  - quand un modèle d'éducation trilingue est utilisé (langue maternelle, langue régionale de grande diffusion et langue internationale de grande diffusion), il peut arriver que l'utilisation de la langue maternelle soit réduite afin de pouvoir introduire un modèle additif multilingue (voir le chapitre 2).

Langue (ou support) d'enseignement (LDE) : la langue d'enseignement est la langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage de la matière prévue dans le programme d'études.

Langue de grande diffusion (LGD) : une langue de grande diffusion est une langue que les locuteurs de *langues maternelles différentes* utilisent pour communiquer entre eux. Une langue *internationale* de grande diffusion (LIGD)

est une langue utilisée dans la communication internationale, comme l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français ou le portugais. Une langue *nationale* de grande diffusion (LNGD) est une langue véhiculaire ou *lingua franca* utilisée dans un pays.

Langue étrangère et officielle : les expressions « langue étrangère » et « langue officielle » pour désigner les anciennes langues coloniales ne sont pas toujours adaptées. Pour de nombreux apprenants africains, elles ont beau être « officielles » elles n'en restent pas moins « étrangères ». D'un point de vue social, elles ne sont plus « étrangères » car elles ont acquis un statut « officiel », étant parfois parlées dans les pays depuis près d'une centaine d'années. De plus, dans les zones urbaines de nombreux pays africains, certaines personnes qui, par le passé, auraient parlé des langues africaines à la maison se considèrent désormais comme locuteurs natifs de portugais (à Maputo et à Luanda par exemple), de français (comme à Dakar) ou d'anglais (par exemple à Johannesburg et à Nairobi). L'équipe a donc décidé d'utiliser la double expression « langue officielle/étrangère » pour éviter toute confusion.

Langue familière et locale : l'expression « langue familière/locale » est utilisée pour faire référence aux nombreuses fois où un grand nombre de langues, souvent apparentées, coexistent dans l'environnement de l'enfant. Dans ces situations, il est improbable que chaque enfant puisse recevoir un enseignement en *langue maternelle* au sens strict du terme. Il est plus probable et vraisemblable que l'éducation soit proposée dans une langue de la communauté immédiate ou locale que l'enfant connaît bien.

Langue maternelle ou première langue (L1) : la langue maternelle est définie au sens strict comme la langue qu'un enfant apprend en premier de la personne ayant le rôle de « mère » ou de gardien.

Pour enraciner la définition de la langue maternelle dans la réalité linguistique africaine, nous donnons à ce terme une signification plus large : il s'agira de la/des langue/s de l'environnement immédiat et des interactions quotidiennes qui « construisent » l'enfant durant les quatre premières années de sa vie. Ainsi, la langue maternelle correspond à une ou plusieurs langues avec lesquelles l'enfant grandit et apprend la structure avant l'école. Dans les contextes multilingues comme le sont de nombreuses sociétés africaines, les enfants grandissent naturellement avec plus d'une langue maternelle car plusieurs langues sont parlées dans leur famille ou dans leur voisinage immédiat. Ainsi, l'enseignement pourrait être dispensé dans l'une des langues premières familières à l'enfant (voir « *langue familière/locale* »).

Langue seconde (L2) : l'expression de « langue seconde » sera employée ici pour désigner une deuxième langue apprise à l'école dans le cadre d'un *enseignement formel*. Elle ne doit pas être confondue avec la deuxième langue de l'élève ou d'autres langues apprises de manière informelle en dehors de l'école. En Afrique, les *langues officielles* sont *étrangères* à de nombreux élèves et souvent, elles ne sont apprises qu'en tant que langue seconde.

- Le programme renforcé L2 signifie que les élèves étudient la L2 en tant que matière et reçoivent un soutien supplémentaire pour apprendre comment utiliser la L2 en tant que *langue d'enseignement* (par exemple, le vocabulaire enseigné spécifiquement pour des matières particulières).

- Le retrait L2 (approche du *pull-out*) signifie que les élèves sont habituellement en cours avec des locuteurs L1 de la langue d'enseignement et qu'ils sont retirés ou extraits du programme normal pour suivre un enseignement intensif de la langue seconde à différents moments. Le problème avec ce modèle est que le reste des élèves continuent le programme d'études et que les élèves L2 prennent du retard.

Les auteurs

Prof. Hassana **Alidou**, Cheffe de la section Éducation de base au supérieur et apprentissage, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA), Sénégal

Prof. (émérite) Birgit **Brock-Utne**, université d'Oslo, Institute for Educational Research, Norvège

M. Yaya Satina **Diallo**, Directeur général, Éditions Ganndal, Guinée (Conakry)

Dr Kathleen **Heugh**, université de South Australia, Research Centre for Languages and Culture, Australie

M. Peter **Reiner**, directeur de publication, Gamsberg Macmillan Publishers (Pty) Ltd, Namibie

Prof. (émérite) H. Ekkehard **Wolff**, université de Leipzig, African Languages & Linguistics, Allemagne

Coordination de la recherche :

Adama **Ouane**, directeur, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Allemagne

Christine **Glanz**, spécialiste de programme, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Allemagne

Préface

Cet ouvrage présente les résultats d'une évaluation exhaustive des expériences de programmes d'éducation bilingue et en langue maternelle menées ces dernières années dans 25 pays d'Afrique subsaharienne[1]. Une phrase traduit bien les conclusions de ce travail (Wolff, chapitre 1) : « *l'éducation ne se résume pas à la langue mais, sans la langue, tout perd son sens dans l'éducation* ».

La nécessité de cette recherche s'est imposée à la suite des travaux menés par l'UIL sur l'enseignement en langue maternelle (Ouane, 1995 ; 2003) et, en particulier, de l'étude à grande échelle effectuée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) à l'occasion de sa biennale 2003 sur le thème *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'enseignement de base en Afrique subsaharienne*[2] La question de l'adaptation des programmes d'études pour permettre l'utilisation des langues africaines en tant que critère de qualité était au cœur de ces débats. Les contributions de l'enseignement en langue maternelle et de l'enseignement bilingue ont donné lieu à d'intenses discussions et montré à quel point il importait de poursuivre les recherches.

Comme le rappellent les actes de la biennale :

> « Les participants à la biennale ont conclu avec les orateurs [...] qu'au XXIe siècle, le choix des langues africaines était incontournable : 'Revenons à nos identités africaines ! Faisons table rase du passé colonial !', a demandé l'un des ministres. Cela étant, la plupart des planificateurs de l'éducation les plus expérimentés venus de pays très variés et qui ont été confrontés à cette question linguistique ont exprimé des réserves et connaissent bien les résistances à l'adoption des langues africaines dans l'éducation. L'une des ministres a rapporté ce que lui avait dit un parent, dans un village : 'La réussite d'un enfant dans la vie n'est pas liée à sa maîtrise de sa langue maternelle mais à son niveau

1 Pour une présentation succincte de tous ces programmes, se reporter à l'annexe.
2 Pour plus d'information, voir ADEA (2004) et www.adeanet.org

d'anglais. Allez-vous instaurer un système où certaines écoles seront pour les riches et les autres pour les pauvres ? Au bout du compte, nous sommes tous censés passer des examens en anglais !' » (ADEA, 2004, pp. 41-42).

L'ADEA a saisi l'occasion pour engager des recherches avec ses partenaires afin de clarifier les points litigieux et d'aider les décideurs et les éducateurs à se prononcer en toute connaissance de cause sur tout ce qui a trait aux programmes et aux cursus et sur les langues d'enseignement. En 2005, elle a donc commandé un bilan de la situation de l'enseignement en langue maternelle et de l'éducation bilingue, formelle et non formelle, en Afrique subsaharienne, qui devait servir de point de départ à une analyse des possibilités. Étant donné leur expérience et leur intérêt pour ces questions, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) (devenu l'UIL en juillet 2007) et la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) ont organisé et coordonné l'étude avec l'ADEA.

Cette recherche sur l'enseignement en langue maternelle et bilingue en Afrique subsaharienne poursuivait quatre objectifs :

1. documenter et analyser la recherche et les expériences des pays africains sur l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement et sur l'adaptation des programmes d'études au contexte local et à la culture locale ;

2. faire un bilan de l'enseignement bilingue et en langue maternelle, en mettant particulièrement l'accent sur la situation en Afrique ;

3. analyser le rôle de l'édition et passer en revue les expériences de la publication en langues africaines ;

4. faciliter le dialogue politique sur l'utilisation des langues africaines et l'éducation bilingue.

Des recommandations factuelles en matière de politiques de langues d'enseignement et d'utilisation de ces langues pour aider les décideurs et les autres parties prenantes sont formulées dans cet ouvrage. En conséquence, la recherche a privilégié les preuves *scientifiques et empiriques* relatives à l'utilisation des langues et leur impact sur la qualité de l'apprentissage et de l'éducation. Il a été procédé à une évaluation critique des programmes d'éducation et des politiques linguistiques afférentes. Les chercheurs ont donné la priorité aux

études reposant sur de solides preuves théoriques et empiriques, en accordant davantage de poids aux évaluations indépendantes – sans oublier néanmoins de consulter et d'utiliser les évaluations internes, notamment celles commandées et financées par les parties prenantes au programme. L'étude analyse plusieurs facteurs qui expliquent les réussites et les échecs des programmes éducatifs bilingues et multilingues en Afrique. Elle s'est intéressée notamment aux raisons linguistiques, techniques, financières, institutionnelles, politiques, sociales et économiques. Par ailleurs, elle a tenu compte de facteurs essentiels qui contribuent à la qualité de l'éducation, comme la rentabilité, l'équité et l'égalité. Au départ, les chercheurs se sont concentrés sur 18 pays (Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Éthiopie, Ghana, Kenya, Madagascar, Mali, Malawi, Mozambique, Namibie, Niger, Ouganda, Sénégal, Tanzanie, Tchad et Zambie). Ils ont ensuite élargi leur recherche grâce à des études de cas supplémentaires auxquelles l'équipe a pu avoir accès. L'annexe A liste les pays et les programmes analysés. Chaque expert a retenu un ou deux thèmes en fonction de l'analyse des questions à traiter menée conjointement par l'équipe. Enfin, deux éditeurs africains, installés en Guinée et en Namibie, ont fait part de leur expérience et de leurs stratégies pour publier dans les langues africaines.

L'équipe des chercheurs a pu constater que la corrélation entre langue, communication et enseignement et apprentissage efficaces était mal comprise en dehors des cercles d'initiés et que le rapport entre développement et éducation est considéré a priori comme évident, même si la nature exacte de cette relation reste floue. Recommandation est donc faite aux linguistes, experts de l'éducation et économistes de coopérer à l'avenir plus étroitement.

L'ADEA, l'UIL, GIZ et l'équipe de recherche voient dans ce bilan et ce travail une étape décisive pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique. Le rapport, qui a été débattu lors d'une réunion d'experts en Namibie, organisée en 2005, et pendant la biennale 2006 de l'ADEA au Gabon, a jeté les bases de discussions approfondies entre experts, praticiens, parties prenantes et responsables officiels en charge de la planification et de la mise en œuvre de l'éducation – mais aussi de l'évaluation de ces programmes et de la mise au point de nouvelles stratégies pour l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique. Pour aider les décideurs, l'UIL et l'ADEA ont publié ensemble une note d'orientation sur la manière dont l'Afrique devrait investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue, où sont repris les principales données factuelles et un certain nombre d'expériences et de sources venues du monde entier (Ouane et Glanz, 2010). En janvier 2010, et afin de faciliter la promotion de l'enseignement en langue maternelle multilingue et multiculturel

ainsi que des cultures de l'apprentissage, les ministres de l'Éducation de 18 pays africains ont adopté des lignes directrices sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans les systèmes éducatifs, en s'appuyant sur les preuves rassemblées par cette recherche (ADEA, 2010 ; Ouane et Glanz, 2010).

Les ministères africains de l'Éducation et de la Planification financière, les praticiens, les chercheurs et les bailleurs de fonds doivent utiliser les expériences et les ressources mobilisées pour l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bi/multilingue en Afrique – et les développer. La recherche montre que des curricula pertinents au niveau socio-culturel qui utilisent les langues africaines comme langues d'enseignement pendant au moins six ans et l'introduction de modèles multilingues dans les écoles permettront non seulement d'améliorer la qualité de l'éducation mais aussi d'accroître considérablement le rendement social des investissements dans l'éducation. Cela permettra également de libérer une masse critique d'énergies créatrices et de rendre les individus et les communautés autonomes. Enfin, c'est une solution pour relancer le développement social et économique des pays africains et permettre au continent de contribuer à la création de savoir et au développement économique.

Adama Ouane
Directeur
Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie

Ahlin Jean-Marie Byll-Cataria
Secrétaire exécutif
Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Structure de l'étude

Ce travail analytique est articulé en trois grandes sections. La première – confiée à Ekkehard Wolff et Kathleen Heugh – pose les jalons théoriques : 1) les politiques linguistiques et la planification à la lumière du développement et 2) les théories des modèles d'enseignement bilingues et multilingues et la mise en œuvre de ces modèles dans les contextes africains. Une deuxième section analyse les pratiques didactiques et les interactions en classe. Elle se décompose en deux chapitres, par Birgit Brock-Utne et Hassana Alidou, qui précèdent une étude, par Hassana Alidou[1], sur l'utilisation des langues africaines dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Vient ensuite un bilan de la question cruciale des coûts liés à la mise en oeuvre de programmes d'enseignement en langue maternelle et à fort bilinguisme, par Kathleen Heugh. Enfin, la troisième section explore le rôle de l'édition multilingue locale pour soutenir et promouvoir les langues africaines mais aussi dans tout ce qui a trait aux industries des langues et au secteur créatif. Là, Yaya Satina Diallo, de Guinée, et Peter Reiner[2], de Namibie, s'attachent aux promesses et aux difficultés de l'édition en langues africaines.

Chacune de ces trois sections fait le point sur les cadres théoriques et les stratégies spécifiquement élaborées pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans une Afrique multilingue. La question linguistique est abordée aux niveaux de la politique et du développement, des coûts et du financement, de la réforme de l'éducation et de la gouvernance, des modèles éducatifs, des interactions dans la salle de classe, des contextes éducatifs formels et non formels et de l'alphabétisation et de l'édition.

1 Ce travail a été préparé pour la biennale 2006 de l'ADEA.

2 Cette étude a été préparée pour la Conférence régionale et la réunion d'experts sur l'enseignement bilingue et l'utilisation des langues nationales, organisées du 3 au 5 août 2005 à Windhoek (Namibie), par l'ADEA, GTZ (devenue GIZ) et l'UIE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, devenu depuis l'UIL).

Note de synthèse

Ce rapport s'intéresse aux solutions permettant d'offrir un enseignement de qualité aux enfants, aux adolescents et aux adultes africains en utilisant les moyens et les programmes scolaires les plus appropriés pour favoriser la cohésion et l'intégration sociales et instaurer un développement durable en Afrique.

Depuis plus de 50 ans, c'est-à-dire depuis le rapport de 1953 de l'UNESCO sur *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, les pays africains essaient de trouver une stratégie efficace qui leur permettrait de passer d'un système d'éducation hérité de l'époque coloniale à un enseignement davantage axé sur la transformation et culturellement plus pertinent, qui prenne en compte les valeurs et les langues africaines, le cadre socioculturel et linguistique des populations ainsi que leurs besoins en matière d'éducation. Cette stratégie pour une éducation efficace et pertinente se caractérise avant tout par l'utilisation d'une langue d'enseignement (LDE) plus appropriée, l'emploi de techniques d'enseignement plus adaptées, un contenu programmatique culturellement adéquat et des ressources financières et matérielles suffisantes.

Deux points de vue s'opposent actuellement sur la question fondamentale de la langue dans l'éducation. Chacun repose sur une vision différente des sociétés africaines :

(1) le point de vue qui encourage l'utilisation de la langue officielle/étrangère comme première et principale langue d'enseignement dans l'ensemble du système éducatif reflète la pratique actuelle dans la majorité des pays d'Afrique. Cette vision renvoie aux modèles d'enseignement soustractifs et de sortie précoce ;

(2) le point de vue qui considère que la théorie précédente n'est que la traduction d'une vision coloniale du continent qui ne peut et ne doit plus être plaquée à l'Afrique d'aujourd'hui. Il plaide pour l'utilisation des langues maternelles ou familières comme principale langue d'enseignement et pour l'introduction progressive de la langue officielle/étrangère tout au long du

parcours éducatif. Cette vision renvoie aux modèles d'enseignement additifs bilingues et de sortie tardive.

Cette recherche a mis en exergue des arguments convaincants en faveur de la seconde approche, qui prône l'utilisation de la langue maternelle (souvent une langue africaine) – à savoir une langue familière aux enfants dès l'entrée à l'école – comme langue d'enseignement naturelle dans toutes les écoles africaines. Cette approche reflète mieux les réalités socio-économiques et culturelles d'une Afrique multilingue. Elle n'appelle pas au rejet de la langue officielle/étrangère mais souligne les besoins éducatifs d'un continent caractérisé par une multiplicité de langues, à tous les niveaux (villages et villes, milieux ruraux accessibles ou inaccessibles, milieux urbains, pays, régions).

En outre, la recherche montre que l'utilisation des langues maternelles comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité améliore l'enseignement et l'apprentissage de la langue officielle/étrangère en tant que matière et permet, en fin de compte, d'en faire un support plus approprié pour l'enseignement spécialisé lorsque cela est nécessaire. Un tel changement d'approche vise à faire évoluer en profondeur la société et à favoriser le développement.

L'équipe de recherche est tout à fait consciente qu'un système d'éducation mettant l'accent sur l'utilisation des langues africaines ne peut être viable que si l'environnement socio-économique valorise ces langues, de sorte que les titulaires d'un diplôme en langue africaine trouvent des postes intéressants dans lesquels ils pourront continuer à se développer sur le plan professionnel. Toute politique linguistique doit donc reposer sur la vision de la société pour laquelle elle est conçue et appliquée, ainsi que sur l'économie politique et la réalité sociolinguistique du pays.

Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique

Dans le chapitre 1, Ekkerhard Wolff (i) milite en faveur de l'acceptation de la norme du multilinguisme pour la majorité de la population en Afrique ; (ii) relève plusieurs obstacles à l'adoption de politiques linguistiques et de langues d'enseignement adéquates et intégrées d'un point de vue socioculturel ; et (iii) plaide pour une meilleure compréhension du rôle de la communication

dans le développement, ce qui impose de tenir compte du facteur « langue » dans tous les secteurs (Robinson, 1996 ; Obanya, 1999*b* ; Rabenoro, 1999 ; Alexander, 2000*b*, 2003 ; Okombo, 2000 ; Wolff, 2000*a*, *b*, 2003*b*, 2004 ; Stroud, 2002 ; Alidou, 2003 ; PRAESA, 2003 ; Djité, 2008). Des recherches et une collaboration interdisciplinaires s'imposent si l'on veut progresser et mieux saisir la complexité des relations croisées qu'entretiennent la langue, l'éducation, la pauvreté et le développement. Il importe de remédier au défaut de communication et au manque d'échange d'informations entre les économistes, les planificateurs du développement, les scientifiques et analystes politiques, les sociolinguistes et les spécialistes de l'éducation.

Riche de 1 200 à 2 000 langues différentes, l'Afrique est tout naturellement confrontée au multilinguisme et au multiculturalisme. Pourtant, la langue reste une question sensible sur le continent, en grande partie à cause du passé et des relations néocoloniales qu'il entretient avec les anciennes puissances coloniales mais aussi les agences et organisations multilatérales (Mateene, 1980 ; Wardaugh, 1992 ; Mazrui, 1997 ; Philippson, 1997 ; Alexander, 1999 ; Bamgbose, 2000*a*, 2003 ; Alidou et Jung, 2002 ; Annamalai, 2003 ; GTZ, 2003). D'une manière générale, le multilinguisme de l'Afrique est vécu comme une menace à l'unité nationale et au progrès économique, ce qui conduit les gouvernements à obliger la majorité de leurs citoyens à employer une langue officielle – souvent étrangère – tout particulièrement dans le secteur de l'éducation. Ce faisant, ils se privent de l'occasion de construire un système éducatif de qualité reposant sur le potentiel d'une majorité et non plus sur la minorité qui maîtrise la langue officielle. Ce choix a provoqué un décalage de communication et de savoir entre une petite élite et la majorité de la population. Au rebours de l'idée qui veut que le multilinguisme soit une menace, des études sur le multilinguisme et le développement suggèrent que le multilinguisme est une ressource, même en termes économiques. La recherche montre en effet que « les *lingua franca* et le bilinguisme permettent à de nombreuses sociétés d'atteindre un PNB par habitant supérieur » (Stroud, 2002, p. 37).

Si l'on veut ancrer le développement dans les réalités africaines et suivre le rythme des demandes liées à l'accélération du développement, des ressources internes et extérieures doivent être mises en commun sans créer d'antagonisme (Banque mondiale, 1989 ; Okombo, 2000). Les langues africaines font figure à cet égard de clés pour comprendre les réalités africaines. En tant que moyens de communication pour la majorité des peuples d'Afrique, elles doivent être reconnues, valorisées et développées. Les langues internationales de

grande diffusion (LIGD), comme l'anglais, sont déterminantes pour obtenir des ressources internationales et sont aussi, dans de nombreux pays africains, au cœur de la communication nationale. Pourtant, pour la plupart des êtres humains dans le monde, ces langues internationales de grande diffusion sont une langue seconde et devraient être enseignées en tant que telles et non pas comme langue principale (Mateene, 1980). On voit par là qu'un système éducatif qui promouvrait le *multilinguisme* pour permettre aux apprenants *d'améliorer leurs compétences* dans les langues locales, régionales et internationales opèrerait un choix judicieux, la langue, et notamment le multilinguisme, étant une ressource fondamentale.

L'étude de l'utilisation des langues en Afrique sera déterminante pour concevoir de nouvelles stratégies permettant une plus grande cohésion sociale et la mise en place d'un système éducatif multilingue. Dans sa « pyramide de la polyglossie » (figure 1.3, chapitre 1), Wolff décrit la hiérarchie qui prévaut actuellement dans le paysage de la communication multilingue. Obanya (1999*b*) a pour sa part constaté que près de 217 langues africaines, utilisées également à l'écrit, pourraient toucher pratiquement 50 % de la population africaine si tant est que celle-ci soit alphabétisée dans ces langues. Dans les années 1990, 16 langues africaines transnationales étaient déjà parlées par 16 millions de personnes (Obanya, 1999*a*). L'étude de leur potentiel pour la communication intra-africaine mais aussi l'édition et l'éducation devrait apporter d'utiles perspectives. L'Académie africaine des langues (ACALAN) a fait de cette question l'un de ses axes de réflexion.

Trois grands obstacles devront être levés pour introduire des politiques de langues d'enseignement plus efficaces et plus efficientes : (1) le manque d'information des principales parties prenantes quant au rôle des langues dans l'éducation ; (2) les préjugés négatifs des experts occidentaux à l'égard des langues africaines ; et (3) le manque d'initiative des universités africaines pour concevoir et promouvoir un enseignement en langue maternelle et une éducation bi/multilingue (Adegbija, 2000 ; PRAEASA, 2003).

Pour y parvenir, l'éducation doit être considérée comme un projet de société visant à soutenir la croissance économique et le développement sociopolitique. Un certain nombre de défis (Okombo, 2000, p. 43) devront donc être relevés pour assurer l'éducation et le développement en Afrique :

- le développement moderne repose largement sur les connaissances et l'information ;

- mais les pays africains restent très dépendants des sources étrangères de connaissances et d'informations, en particulier dans le domaine de la science et de la technologie ;

- les connaissances et l'information arrivent en Afrique véhiculées par les langues internationales qui ne sont pas des langues autochtones au continent africain ;

- pourtant, pour que les idées du développement prennent racine en Afrique et bénéficient de la créativité africaine, les initiatives en la matière doivent impliquer les masses africaines et non pas uniquement leurs dirigeants ;

- l'implication des masses africaines dans les activités de développement ne pourra pas se concrétiser avec un réseau national de communication (éducation comprise) reposant exclusivement sur des langues non autochtones.

Un consensus sans équivoque ressort de l'examen et de l'analyse du contexte et de l'histoire des politiques linguistiques et de la planification des langues pour l'éducation en Afrique. La planification sociale doit reposer sur des politiques linguistiques que traduit l'héritage multilingue et multiculturel des populations concernées et doit être guidée par un projet affirmé de société libre et démocratique. Il faut pour cela disposer un cap précis (voir par exemple Bamgbose, 1990, 2000*a*), à savoir des objectifs politiques, des déclarations, une planification et une communication clairs, des sanctions en cas de non-respect des droits et politiques en matière de langue, un développement linguistique adapté et des allocations suffisantes de ressources pour introduire un enseignement multilingue de qualité fondé sur la langue maternelle selon un modèle de sortie tardive ou additif.

Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats

L'examen des enquêtes, rapports et déclarations sur les langues dans l'éducation en Afrique jusqu'à l'année 2005 (par exemple UNESCO, 1953 ; Organisation de l'Unité africaine, 1986 ; Déclaration d'Asmara, 2000) amène Kathleen Heugh à conclure, dans le chapitre 2, qu'il existe un consensus sur la nécessité

de développer plus avant les langues africaines et d'enseigner la langue internationale de grande diffusion. En revanche, aucun accord méthodologique ne se dessine, concernant par exemple le moment où le support d'enseignement doit changer (passage de la langue maternelle à une langue internationale de grande diffusion), la nécessité de recourir à une langue internationale de grande diffusion comme support d'enseignement ou de l'enseigner comme matière, l'utilisation complémentaire ou non de la langue maternelle et de la langue internationale de grande diffusion comme supports d'enseignement tout au long de la scolarité, le rôle des langues nationales de grande diffusion et l'opportunité de recommander un modèle trilingue. L'examen a par ailleurs révélé que la terminologie relative aux langues dans l'éducation n'est pas toujours utilisée de la même façon et est souvent mal comprise (pour les définitions des termes utilisés dans ce rapport, se reporter au Glossaire).

Pour pouvoir étayer cette discussion par des données probantes, Heugh (chapitre 2) analyse les résultats de la recherche menée sur un large éventail de modèles d'alphabétisation et de langues d'enseignement mis en place en Afrique ainsi que des recherches internationales sur l'enseignement et l'apprentissage des langues (jusqu'en 2005, avec parfois une actualisation en fonction de travaux plus récents). Le chapitre s'intéresse à leurs caractéristiques conceptuelles et à leurs résultats potentiels pour comprendre lesquels sont les mieux adaptés au contexte africain où, dans de nombreux pays, moins de 50 % des élèves vont au terme du cycle primaire. Les pays africains ont ceci de commun que jusqu'à la 4e année d'école au plus tard, une langue maternelle sert de support d'enseignement avant d'être remplacée par une langue officielle (modèle de sortie précoce) qui, dans la plupart des pays, est une langue internationale de grande diffusion et souvent une langue étrangère pour l'essentiel des élèves. Les pays africains partagent aussi une riche expérience de programmes divers et variés de langues d'enseignement.

L'analyse de Heugh permet de dégager trois grands résultats :

1. le maintien des langues maternelles comme langues d'enseignement pendant au minimum toute la durée du primaire (six ans au moins) est préconisé pour remplacer les modèles de sortie précoce qui utilisent la langue maternelle comme langue d'enseignement pendant un à quatre ans, afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences cognitives, linguistiques et académiques adéquates dans leur langue maternelle ;

2. le transfert effectif des compétences cognitives et académiques de la langue maternelle à la langue seconde ne peut se faire que lorsque les élèves ont acquis les compétences linguistiques et académiques requises dans leur langue maternelle. Les études montrent qu'il faut au minimum six ans avant de pouvoir effectuer ce transfert avec succès ;

3. en outre, le transfert des compétences cognitives et académiques entre les langues maternelles et la langue seconde ne peut se faire que lorsque des conditions précises sont réunies, comme un enseignement adapté en langues maternelles comme langues d'enseignement, un enseignement efficace de la langue seconde comme matière, des enseignants bien formés, la mise à disposition de supports éducatifs de qualité dans les langues maternelles et dans la langue seconde et, globalement, des cadres d'apprentissage bien dotés.

Les recherches africaines et internationales sur l'éducation, l'acquisition d'une langue, la psycholinguistique et la linguistique appliquée (voir par exemple Malherbe, 1943 ; Bamgbose 1984*a*, 2000a, 2004*a*, *b* ; Fafunwa, 1990 ; Macdonald, 1990 ; Ramirez *et al*., 1991 ; Hartshorne, 1992 ; Dutcher et Tucker, 1995 ; ADEA 1996, 1997 ; Garcia et Baker, 1996 ; Elugbe, 1996 ; Thomas et Collier, 1997, 2002, 2004 ; Küper, 1998 ; Baker, 2002 ; Heugh 2002, 2003) parviennent aux conclusions suivantes (tirées du chapitre 2) quant à un enseignement des langues efficace :

- la première langue doit être renforcée et développée pendant 12 ans pour permettre un apprentissage réussi et de bons résultats en langue seconde. Cela correspond à la période allant de la naissance à l'âge de 12 ans (avec la première langue utilisée comme support d'enseignement pendant au moins 6 ans de scolarité formelle) ;

- la littérature internationale sur l'acquisition d'une seconde langue (ASL) montre que, dans des conditions optimales (qui ne s'appliquent pas à la majorité des systèmes éducatifs africains), il faut entre six et 8 ans pour apprendre une langue seconde suffisamment bien et l'utiliser comme support d'enseignement ;

- les modèles de langues d'enseignement qui suppriment la première langue comme principal support d'enseignement avant la 5e année risquent de conduire la plupart des élèves à l'échec ;

- les modèles de langues d'enseignement qui conservent la première langue comme principal support d'enseignement pendant 6 ans peuvent donner de bons résultats dans les contextes africains, sous réserve de disposer de ressources suffisantes. Huit ans d'enseignement en langue maternelle peuvent suffire dans des contextes moins bien dotés, ce qui correspond à la réalité pour la plupart des écoles africaines.

Le choix du support d'enseignement a donc un impact à long terme sur la performance des élèves tout au long de leur scolarité. Heugh extrapole un tableau des résultats attendus en langue seconde en 10/12e année dans les *écoles bien dotées* (voir *infra*), en comparant les recherches africaines disponibles à des études internationales longitudinales à grande échelle (Macdonald, 1990 ; Ramirez *et al*., 1991 ; Thomas et Collier, 1997, 2002 ; ADEA, 2001 ; Heugh, 2002 ; Halaoui, 2003 ; Sampa, 2003 ; DoE, 2005 ; Mothibeli, 2005). Dans les trois à quatre premières années, les élèves progressent relativement bien dans tous les types de programmes. Mais après la 4e année, le cursus gagne en complexité. Des études longitudinales (Ramirez *et a*l., 1991 ; Thomas et Collier, 1997, 2002) ont montré que les élèves qui commencent à étudier tôt dans une langue seconde se mettent à prendre du retard en 5e année par rapport à leurs camarades enseignés dans leur première langue et qu'ils ne rattraperont pas ce retard (voir aussi pour l'Afrique Alidou et Brock-Utne dans ce volume ; Halaoui, 2003 ; De Jong, 2004 ; DoE, 2005). Ainsi, les différents modèles de langues d'enseignement ouvrent des perspectives différentes. En fonction de leur application, les fourchettes de résultats moyens suivantes peuvent être obtenues (tableau 2.4, chapitre 2) :

- modèle soustractif : 20-30 % ;
- modèles de sortie précoce de transition : 30-40 % ;
- modèle de sortie intermédiaire de transition : 40 % ;
- modèle de sortie tardive et très tardive de transition : 50-55 % ;
- modèle additif : 60 %.

Pour comprendre ces écarts, il faut d'abord cerner le lien entre, d'une part, l'alphabétisation et l'acquisition d'une langue et, d'autre part, les conditions présidant au transfert des compétences d'une langue à l'autre. Les difficultés et les complexités auxquelles se heurtent les élèves dans l'apprentissage académique sont souvent sous-estimées. Pourtant, le passage d'un simple déchiffrage d'histoires prévisibles faisant appel à des concepts familiers, pratiqué dans les trois à quatre premières années de scolarité, à la compréhension de textes mobilisant des concepts inconnus et ayant des résultats imprévus, à

partir de la 5e année, exige un saut cognitif conséquent. Si ce saut coïncide avec l'adoption d'un support d'enseignement peu familier, alors les compétences linguistiques de l'enfant ne lui permettront pas de répondre à des attendes cognitives de plus haut niveau exigées à des fins éducatives dans toutes les matières et, en particulier, dans des domaines décontextualisés comme les mathématiques et les sciences.

Les recherches menées en Afrique (jusqu'en 2005, sauf actualisation ponctuelle) montrent, d'après Heugh, qu'il existe trois solutions pour permettre aux enfants d'apprendre une langue supplémentaire avec efficacité et réussir dans les autres matières (cf. chapitre 2) :

- *l'enseignement en langue maternelle tout au long de la scolarité :* les apprenants utilisent le support langue maternelle d'un bout à l'autre et la langue supplémentaire est bien enseignée par des enseignants compétents (les élèves ayant l'afrikaans comme langue maternelle en Afrique du Sud sont devenus très bons en anglais, cette langue étant enseignée comme matière uniquement et faisant l'objet d'un cours par jour) ;

- *l'enseignement additif bilingue :* les apprenants utilisent le support de leur langue maternelle pendant au moins six à 8 ans et apprennent une langue supplémentaire bien enseignée par des enseignants compétents pendant ces six à 8 ans. Ensuite, l'enseignement utilise ces deux supports (certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle, d'autres dans la langue supplémentaire/la langue seconde de la 8e à la 12e année) ;

- *une transition très tardive vers la langue seconde :* une expérience menée en Afrique du Sud a montré que la transition vers l'anglais en 9e année (sortie tardive vers l'anglais) pouvait réussir si les élèves avaient suivi 8 ans d'enseignement en langue maternelle parallèlement à un enseignement de qualité de la langue seconde. Les élèves qui ont bénéficié de ce système entre 1955 et 1976 ont obtenu de très bons résultats en langue anglaise et dans d'autres matières du programme.

En conclusion, les gouvernements africains seraient bien inspirés de repartir de l'offre actuelle de langues africaines et de la développer pour faire en sorte que l'enseignement additif bi/trilingue devienne la norme dans l'éducation et le développement. Alors que les langues africaines doivent être utilisées comme principal support d'enseignement au moins jusqu'à la fin de la

6e année (mais de préférence, la 8e année et, idéalement, jusqu'à la fin du secondaire), l'enseignement d'une langue internationale de grande diffusion doit être amélioré afin que celle-ci puisse servir de support d'enseignement supplémentaire dans le secondaire. Une troisième langue ayant une importance nationale ou régionale doit aussi faire partie du système éducatif. Chaque gouvernement doit élaborer une stratégie de communication pour que les communautés et la société civile en général saisissent bien l'importance décisive du choix des langues et participent au débat.

Ce travail a aussi débouché sur plusieurs recommandations concernant l'évaluation des programmes linguistiques et d'alphabétisation en Afrique. Pour éviter une confusion des concepts techniques et pour pouvoir évaluer de manière critique l'adéquation et la pertinence de la recherche, des évaluations et des concepts de programmes par rapport aux contextes multilingues de l'Afrique, les experts en langues d'enseignement doivent avoir accès à une connaissance actualisée et de grande envergure sur les recherches en psycholinguistique, en sociolinguistique, en acquisition d'une seconde langue et d'une langue étrangère menées en Afrique et ailleurs dans le monde. Heugh critique le fait que les pays africains s'appuient souvent sur des études et une industrie de la langue seconde provenant de leurs anciennes puissances coloniales respectives. Or, ces recherches et programmes sont conçus pour des immigrants dans un contexte linguistique très différent ou pour des écoles européennes richement dotées dans lesquelles l'anglais, le français ou le portugais sont enseignés comme matières et non comme supports d'enseignement. Ces programmes ne sont ni testés ni conçus pour le contexte africain. En outre, les évaluations doivent effectuer un suivi des résultats des élèves jusqu'en 6e année et fournir des informations sur les ressources (formation des enseignants, supports, site, etc.) des écoles témoin. La comparaison entre le concept d'un programme d'une école mal dotée et le concept d'un programme mis en place dans une école bien dotée interdit d'isoler les variables qui sont uniquement liées au concept du programme.

Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière

Hassana Alidou et Birgit Brock-Utne passent en revue des études menées dans des classes de plusieurs pays : Afrique du Sud, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Éthiopie, Ghana, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Tanzanie et

Togo. Dans leur quête de travaux, ces auteurs ont observé que la disponibilité d'« études qualitatives et quantitatives sur l'enseignement dans les langues nationales et les langues officielles à tous les niveaux de scolarité en Afrique » était réduite. Pour pouvoir apprécier l'impact de l'innovation, il faut préconiser des études en classe, dans les écoles et dans les communautés. Les enseignants et leurs inspecteurs doivent contribuer à réunir davantage d'informations sur les pratiques didactiques si l'on veut que leur formation comprenne une évaluation formative et sommative et des éléments d'appréciation de l'enseignement en langue maternelle et de l'éducation bilingue. Alidou et Brock-Utne sont d'accord pour dire, avec Traoré (2002), que les inspecteurs – qui ont pour mission de soutenir et d'évaluer les enseignants – devraient recevoir une formation sur l'éducation et la pédagogie en milieu multilingue ainsi que sur des méthodes adaptées d'évaluation pour l'éducation bilingue et interculturelle.

Plusieurs études ont montré que lorsque le support d'enseignement était une langue étrangère aux élèves et dans laquelle les enseignants eux-mêmes étaient souvent peu à l'aise, les interactions en classe étaient contrôlées par l'enseignant et les élèves obtenaient des résultats médiocres (Williams et Mchazime, 1999 ; Mwinsheikhe, 2002 ; Bergmann *et al*., 2002 ; Rubagumya, 2003 ; Brock-Utne, 2005*c*). Lorsque les élèves ne connaissent pas suffisamment le support d'enseignement, les enseignants ont tendance à recourir à un changement de code entre le support officiel d'enseignement et la langue que la plupart des élèves connaissent, pour améliorer la compréhension des matières et susciter davantage de participation dans les activités scolaires (Mwinsheikhe, 2002). En outre, les enseignants adaptent leurs pratiques didactiques aux piètres compétences linguistiques des élèves en recourant à nouveau à la répétition et à la mémorisation, au détriment de techniques d'interrogation efficaces (Rubagumya, 2003). Les mauvais résultats et la faible participation sont une source de découragement pour les enseignants. Malheureusement, ceux-ci recourent à des pratiques coercitives, comme l'humiliation, le ridicule ou les coups, soit parce qu'ils sont frustrés, soit parce qu'ils considèrent que leurs élèves sont paresseux. Des recherches ont montré que la crainte empêchait l'apprentissage et la participation et engendrait une désaffection à l'égard de l'école (Smith, 2003). Les exemples de ces pratiques didactiques reflètent bien l'inadéquation des concepts de programme et de la formation des enseignants.

Des pratiques didactiques efficaces, la participation active d'élèves et de meilleurs résultats d'apprentissage ont pu être observés dans des classes où l'on utilisait une langue dans laquelle élèves et enseignant se sentaient à l'aise (Alidou, 1997 ; ministère de l'Éducation d'Éthiopie, 2001 ; Ouédraogo, 2002 ; Bergmann

et al., 2002 ; Sampa, 2003 ; Mekonnen, 2005 ; Brock-Utne 2005*c* ; voir aussi le chapitre 4). Ces élèves obtenaient aussi des résultats nettement meilleurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais ou le français. Parmi les programmes éducatifs bi/multilingues qui utilisent les langues maternelles ou les langues nationales de grande diffusion comme support d'enseignement, citons les écoles bilingues au Burkina Faso, les écoles de la pédagogie convergente au Mali et le *Primary Reading Program* (PRP – programme de lecture en primaire) en Zambie (Traoré, 2001 ; Woolman, 2001 ; Bergmann *et al*., 2002 ; GTZ, 2003 ; Ouédraogo, 2002 ; Ilboudo, 2003 ; Sampa *et al*., 2003 ; Dembélé et Miaro-Il, 2004 ; Banque mondiale, 2005). Dans le cas des écoles bilingues, les élèves avaient le niveau pour passer l'examen de fin de primaire au bout de cinq ans (au lieu des six ans habituellement requis) et obtenaient de meilleurs résultats que leurs camarades qui avaient étudié six ans dans des écoles utilisant uniquement le français comme support d'enseignement (Ouédraogo, 2002). Au Mali, les langues nationales sont utilisées en 5e et 6e années pendant la moitié des cours (Chekaraou, 2004), pour 10 % en 5e année au Burkina Faso.

Des pratiques didactiques efficaces sont le résultat d'une formation des enseignants dans toutes les langues d'enseignement et d'une pédagogie centrée sur l'élève afin de diversifier et de stimuler les processus d'apprentissage (Traoré, 2001 ; Benson, 2002 ; Alidou, 2003 ; Chekaraou, 2004). Dans le cas des écoles bilingues du Burkina Faso, les enseignants bénéficient d'une formation périodique de l'université de Ouagadougou sur l'utilisation de la première langue et de la langue seconde comme supports d'enseignement – et cela se traduit par de bons résultats chez les élèves. Des linguistes de l'université forment les enseignants à la fois dans les langues nationales et en français selon une méthode inspirée de l'alphabétisation des adultes.

L'alphabétisation est l'une des principales caractéristiques de l'apprentissage académique. La formation des enseignants doit à cet égard être améliorée, dans tous les types d'écoles, de sorte que les élèves puissent acquérir les compétences requises en lecture/écriture et calcul, ce qui n'est pas toujours le cas, même à la fin du cycle primaire. Le programme zambien PRP a démontré l'efficacité des pratiques didactiques d'alphabétisation ; le programme zambien *Breakthrough to Literacy* (ouverture à l'alphabétisation) (Sampa, 2003) a impliqué les parents ; le projet ougandais *Reading for All* (lecture pour tous) entendait développer le plaisir de la lecture (Gordon, 2005) ; et InWEnt a promu une approche intégrée de l'enseignement des langues développée au Burkina Faso, au Ghana, au Mali et au Niger (GTZ, 2003 ; Galdames *et al*., 2004).

La lecture et l'écriture sont des tâches très exigeantes d'un point de vue cognitif. On sous-estime souvent l'importance de pratiquer ces techniques en dehors de l'école mais aussi que ce sont elles qui vont pousser les élèves à devenir alphabètes. On voit par là l'importance d'un environnement lettré dans le cadre fixé pour l'apprentissage (Alidou et Jung, 2002 ; Glanz, 2004). C'est pourquoi des organisations comme GTZ et InWEnt soutenaient la culture de la lecture dans des environnements lettrés multilingues en formant des auteurs et en aidant des maisons d'édition locales et régionales.

Quel que soit le type d'écoles, les enseignants sont affectés par la faiblesse de l'environnement lettré, qui se traduit par la pénurie de supports éducatifs (guides de l'enseignant, manuels et ouvrages de référence dans les différentes langues d'enseignement). Cela crée un sérieux déficit d'information dans la mesure où les enseignants peu formés sont particulièrement dépendants de ce type de guides.

Le fait que les programmes de formation des enseignants et leur déploiement doivent être liés aux langues d'enseignement pour permettre aux enseignants de développer et de maîtriser les langues concernées ne fait pas encore partie des acquis (pour l'expérience du Malawi, voir Chilora, 2000 ; Kaphesi, 2003). En Éthiopie par exemple, les enseignants suivent des cours uniquement en anglais pendant cinq à huit ans alors que plusieurs langues maternelles sont utilisées comme langues d'enseignement (Mekonnen, 2005). Au moment de déployer les enseignants, il faut tenir compte de leurs compétences dans les langues d'enseignement, à l'oral comme à l'écrit (Dzinyela, 2001).

En outre, la formation des enseignants doit les aider à avoir confiance dans la pédagogie centrée sur l'enfant. Cette pédagogie recouvre des cursus pertinents construits sur une philosophie qui fait le lien entre l'éducation, les apprenants et leurs communautés. L'un des aspects novateurs des écoles bilingues au Burkina Faso a consisté à intégrer des activités socioculturelles et économiques dans le cursus. Les enseignants étaient formés à guider les élèves pour qu'ils acquièrent des valeurs culturelles positives et des compétences économiques – ce que les parents ont vivement apprécié.

À la lumière des résultats des recherches, Alidou et Brock-Utne recommandent la révision des cursus de formation des enseignants. Des programmes multilingues et interculturels de formation initiale et continue pour les enseignants et les inspecteurs doivent être mis au point en s'appuyant sur les philosophies, théories et méthodologies de l'éducation multilingue et multiculturelle. Ces

programmes devront couvrir notamment l'acquisition d'une première langue et d'une langue seconde, ainsi que des théories et des méthodologies didactiques.

Élèves actifs : apprentissage dans une langue connue

L'étude comparée de la performance des élèves dans des écoles utilisant des langues d'enseignement familières et non familières, par Brock-Utne et Alidou, confirme à nouveau le fait que les enfants sont plus actifs et apprennent mieux dans les écoles où l'enseignement se fait dans leur langue maternelle (Bamgbose, 1984*b* ; Fafunwa *et al*., 1989 ; Prophet et Dow, 1994 ; Brock-Utne, 1995 ; 2000 ; Dzinyela, 2001 ; Bergmann *et al*., 2002 ; Mwinsheikhe, 2002 ; Alidou et Maman, 2003 ; Chekaraou, 2004 ; Bamgbose, 2005 ; Brock-Utne, 2005*c* ; voir aussi l'exemple des classes de biologie dans le chapitre 4). Les résultats sont par ailleurs positivement influencés par l'application de méthodes didactiques centrées sur l'élève (Traoré, 2001 ; Fredua-Kwarteng et Ahia, 2005*a* ; Brock-Utne, 2005*c*) et un cursus qui s'appuie sur les acquis et s'inscrit dans l'environnement des élèves (Afolayan, 1976).

Les études sur l'apprentissage de concepts scientifiques et mathématiques constatent que les élèves enseignés dans une langue africaine comprennent nettement mieux les concepts que ceux qui suivent un enseignement en anglais ou en français. Les chercheurs estiment que l'acquisition de compétences pour l'exposé et la résolution de problèmes aura un impact positif sur le processus d'apprentissage si elle s'appuie sur l'utilisation d'une langue africaine familière (Prophet et Dow, 1994 ; Mwinsheikhe, 2002 ; Fredua-Kwarteng et Ahia, 2004 ; Brock-Utne, 2005*c*).

Les programmes d'études linguistiquement et culturellement sensibles contribuent efficacement au développement socioculturel et économique des communautés des apprenants. Les élèves vont acquérir une meilleure compréhension de leur environnement et de leurs cultures et gagner en confiance (Chatry-Komarek, 2003 ; Chekaraou, 2004). Des pays comme le Burkina Faso, le Mali, la Namibie et le Niger ont expérimenté avec succès des cursus multilingues défendant les savoirs indigènes, un mode de vie respectueux de l'autre dans une société multiculturelle, des activités pratiques en rapport avec l'économie locale et l'égalité entre les sexes (Brock-Utne, 1995, 2000 ; Ouédraogo, 2002 ; Pfaffe, 2002 ; Ilboudo, 2003). De tels programmes ont aussi réussi à mobiliser

les parents (Fafunwa *et al*., 1989). On voit par là qu'il convient de développer (et d'évaluer) des programmes d'études dans les langues africaines qui reflètent la culture, l'environnement et le patrimoine de l'enfant.

La langue utilisée lors des examens a un impact profond sur la réussite des élèves à ces examens. Plusieurs études (Kalole, 2004 ; Makelela, 2005) ont prouvé que dans toutes les matières, les notes reflétaient le niveau de l'élève dans la langue employée pendant l'examen et que les difficultés rencontrées par exemple en anglais avaient un effet négatif sur les résultats. Wilmot (2003*b*) a fait passer des tests à des élèves ayant obtenu des résultats moyens lors d'examens de mathématiques en anglais. En leur faisant repasser le même examen mais en leur demandant de répondre dans leur langue maternelle, il a constaté que le niveau des élèves était en fait meilleur que lors du test conduit en anglais. Les élèves dont les compétences linguistiques ne correspondent pas à leur connaissance de la matière considérée sont donc défavorisés, un constat que l'on continuera de retrouver dans des études internationales telles que la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) (Fredua-Kwarteng et Ahia, 2004).

Les tests et les examens décident de l'orientation du cursus, de la progression dans le système et des priorités de l'apprentissage des élèves. L'évaluation des besoins d'apprentissage doit être au service de la vision de l'éducation et non l'inverse. Si cette vision comprend des compétences pratiques, des compétences linguistiques multiples et des compétences sociales en plus des compétences cognitives habituelles, alors celles-ci doivent faire l'objet de tests et d'examens. Il existe pourtant une tendance à préférer les examens étrangers, à l'instar de ceux du *Cambridge Examination Syndicate*, aux examens conçus localement (Little, 1992 ; Takala, 1995). Les résultats de recherche de cette étude questionnent le bien-fondé de cette habitude pour l'Afrique. Le groupe de travail de l'ADEA sur les examens scolaires (GTES) a mis au point un programme efficace d'assistance technique pour aider les pays africains à construire leurs propres systèmes d'examen (Lynch, 1994). La Namibie a bénéficié d'un contrôle de son système national d'examens du point de vue de la culture et des préjugés sexuels (MEC/NIED, 1994). Brock-Utne et Alidou recommandent de contrôler les examens en termes de contenu culturel. Les enfants doivent avoir le droit de répondre aux questions d'examen dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise.

L'efficacité de l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle en Afrique a été démontrée. Brock-Utne et Alidou préconisent d'accompagner les processus de réforme d'études pilotes sur l'apprentissage dans les écoles qui

utilisent une langue africaine familière comme langue d'enseignement au-delà de la 3e année du primaire. Le plus simple serait de commencer par des écoles qui utilisent déjà une langue africaine familière comme langue d'enseignement pendant les trois premières années de scolarité. Par ailleurs, conformément aux bons résultats recensés par les études menées dans les écoles secondaires, davantage d'études pilotes sur l'apprentissage dans les écoles qui utilisent une langue africaine familière comme langue d'enseignement sont recommandées. Elles pourraient démarrer dans des pays où une langue africaine familière sert de langue d'enseignement tout au long du primaire.

Utilisation des langues africaines pour l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie

Depuis les années 1960, la promotion des langues africaines et de l'alphabétisation à travers l'éducation formelle et non formelle fait l'objet de débats entre experts et décideurs en Afrique. Depuis cette époque, des progrès significatifs ont été obtenus si l'on considère que, dans des pays comme le Burkina Faso, le Mali et le Niger, moins de 5 % de la population avait accès à l'éducation, ce qui expliquait dans une large mesure le faible niveau d'alphabétisation. Le processus d'intégration des langues et des cultures africaines dans les systèmes éducatifs mis en place pendant la colonisation n'a pas été conduit à son terme. Plusieurs déclarations et plans d'action en découlent, qui ont influencé les politiques et les pratiques nationales (Organisation de l'Unité africaine, 1976, 1986 ; ADEA, 1996*a*, *b*). Parmi les différentes proclamations politiques, Alidou revient sur la qualité de la déclaration de Harare (1997), claire, exhaustive et pertinente sur un plan local comme à l'échelle internationale.

Après avoir analysé les politiques et les pratiques de six pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie, jusqu'en 2006), Alidou constate qu'en dépit de véritables progrès, ces pays ne sont pas parvenus à un niveau éducatif suffisant pour avoir un impact sur le développement économique. Leurs taux d'alphabétisation et de développement économique font partie des plus faibles du monde (Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 2003). La pauvreté, le manque de ressources humaines qualifiées dans les organisations publiques et non gouvernementales, l'absence d'investissement dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle, la

dépendance à l'égard de l'aide étrangère et le défaut de volonté politique pour adopter des politiques efficaces de langues d'enseignement figurent parmi les facteurs empêchant les systèmes éducatifs d'avoir une réelle efficacité et de respecter les accords internationaux évoqués précédemment.

En 2005, la Tanzanie était le seul pays sur les six à avoir été au-delà de la phase d'expérimentation. Elle a mis en œuvre une politique promouvant l'utilisation concrète d'une langue nationale dans l'enseignement formel et non formel et dans l'administration, parallèlement à l'anglais. Ce succès doit beaucoup au concept d'« éducation pour l'autonomie » de Nyerere, qui voyait dans l'éducation des adultes un moyen de poser aujourd'hui les jalons du développement de demain (Nyerere, 1968, 1978). Plusieurs politiques ont consacré l'utilisation du kiswahili comme langue nationale et langue officielle de l'administration (1962 et 1967), promu le kiswahili comme seul support d'enseignement (1967, 1968), abandonné l'examen basé sur le *Cambridge School Certificate* (années 1970) et soutenu cette langue comme moyen d'expression culturelle (1997). Un certain nombre d'institutions gouvernementales et non gouvernementales agissant dans le domaine de la recherche, de la culture, de la formation de formateurs et de l'édition ont été créées pour concrétiser ces décisions. Alidou souligne qu'avec l'adoption quasi générale de systèmes politiques démocratiques, la stratégie du parti unique de Nyerere visant à imposer une seule langue dans un pays multilingue sans processus de négociation sociale pour accompagner cette décision ne serait plus tenable. Pourtant, elle permet de constater que les langues africaines ont le même potentiel que n'importe quelle autre langue et peuvent se développer à n'importe quel niveau sous réserve qu'une volonté politique forte pousse à l'adoption des politiques et stratégies nécessaires.

Afin de promouvoir les langues africaines et l'alphabétisation, tous les pays ont créé des départements chargés d'organiser l'alphabétisation dans les langues nationales. Le Cameroun et le Mali ont engagé des réformes juridiques pour mettre en place un cadre plus adapté en faveur des langues nationales. Le Burkina Faso (Ilboudo, 2003), le Mali (Diarra, 2005) et la Zambie (Sampa, 2005) ont favorisé les innovations dans l'éducation grâce à des approches bi/multilingues. Alidou souligne que sans véritable politique linguistique, il est impossible de promouvoir une culture de la lecture et de l'écriture en dehors de l'école. Ce type de politique s'assure que les langues enseignées dans le système scolaire reflètent bien les modes de communication quotidiens. Rien ne serait plus décourageant pour les élèves que d'apprendre à lire et à écrire dans des langues qui ne sont ni promues ni utilisées à l'écrit.

Le secteur de l'éducation non formelle a joué un rôle de premier plan dans bon nombre de pays pour le développement des langues africaines et de l'alphabétisation. Sa force réside dans sa flexibilité, qui permet de concevoir des approches novatrices répondant aux diverses demandes des enfants, des jeunes et des adultes non scolarisés (voir les écoles bilingues au Burkina Faso). Des évaluations des besoins et des études ethnographiques fournissent des informations sur les attentes des apprenants et leur conception de l'alphabétisation (Alidou, 2005 ; Papen, 2005). Grâce à l'expérimentation, une nouvelle vision d'une éducation de qualité en Afrique peut émerger. Plusieurs études d'évaluation (Banque mondiale, 2001 ; Coulibaly, 2003 ; voir également les chapitres 2, 3 et 4) ont confirmé l'efficacité d'approches en fonction de la demande telles que pratiquées dans le secteur éducatif non formel. Des espaces d'éducation, à l'image des centres *Tin Tua* au Burkina Faso et des centres d'éducation pour le développement (CED) au Mali, ont mis au point des approches efficaces de l'alphabétisation adaptées aux différentes demandes. L'intégration des langues africaines et des modèles d'enseignement bilingue était au cœur de ces projets. Les élèves des programmes bilingues comme *Tin Tua* et des écoles bilingues au Burkina Faso ont obtenu d'excellents résultats aux examens nationaux en fin de primaire et ont pu poursuivre dans le secondaire ou la formation professionnelle. Ces programmes prouvent bien les avantages d'un système éducatif flexible et axé sur la demande. Ils jettent des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Leurs innovations ont été à la base de certaines réformes de l'éducation, comme la nouvelle école fondamentale au Mali. Intéressées par leur efficacité, plusieurs organisations internationales et bilatérales ont investi dans ces programmes : c'est le cas d'InWEnt, de l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), de l'UNICEF, de l'USAID et de la Banque mondiale. Alidou souligne donc l'importance d'une approche multilingue fondée sur la demande reconnaissant les acquis et qui considère que l'alphabétisation et les besoins éducatifs des enfants et des adultes sont des critères de qualité importants. L'alphabétisation et les besoins éducatifs renvoient également aux technologies de l'information et de la communication (TIC) – ordinateurs, téléphones portables et radio – qui sont utilisées actuellement pour la communication locale, nationale et internationale et dans l'enseignement à distance (Afrik, 1995). Le secteur de l'éducation non formelle est un sous-secteur absolument vital qui fournit des services tout à fait pertinents dans les pays africains et qui doit, à ce titre, être correctement financé.

Des pays comme la Zambie ont mobilisé les secteurs formel et non formel pour remédier à la faiblesse des taux d'alphabétisation. Les évaluations de programmes d'alphabétisation réussis – comme le PRP en Zambie – ainsi que

des appréciations des besoins ont conclu que des politiques adaptées en termes de langues et d'alphabétisation avaient une grande importance si l'on voulait répondre aux besoins d'apprentissage de la société (Mwansa, 2003 ; Sampa, 2003). La Zambie serait en position d'atteindre un taux d'alphabétisation de 94,2 % en 2015 (Aitchison et Rule, 2005). Pour autant, des efforts doivent être consentis pour remédier aux inégalités entre les zones rurales et les zones urbaines et proposer un enseignement aux adolescents et aux jeunes adultes de 14 à 20 ans dans la mesure où leur participation économique est vitale alors que leur taux d'alphabétisation est inférieur à celui des adultes âgés de 21 à 45 ans.

Des stratégies propices à des cultures multilingues de la lecture et de l'écriture incitent les gens à lire et à écrire dans différentes langues. Un environnement lettré stimulant offre un large éventail de supports de lecture pour couvrir les besoins des différents groupes d'âge et d'intérêt. Des prix pour les auteurs, à l'instar du Grand prix national des arts et des lettres au Burkina Faso (Sanou, 1994), motivent les écrivains et donnent du prestige à la lecture et à la littérature. Le fait d'inciter les apprenants à écrire leurs propres histoires et à produire des textes leur permet de pratiquer et d'apprendre à composer des textes tout en offrant une solution pour remédier à la pénurie de supports éducatifs. De telles approches sont efficaces et ont été mises en pratique dans la méthode d'alphabétisation REFLECT (Alphabétisation fréirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes) ou dans les écoles maliennes. La production de journaux dans les langues nationales est un autre moyen de stimuler la lecture et l'écriture. Les journaux rédigés dans des langues transfrontalières sont également lus dans les pays voisins (voir le cas des journaux de *Tin Tua* en gulmance). Au Mali, les journaux sont distribués dans les zones rurales lors des marchés et transportés par une caravane de l'alphabétisation.

Des partenariats ont été créés pour impliquer toutes les parties prenantes dans la mesure où l'édification d'une société alphabète concerne tous les domaines sociaux. Alidou observe une tendance positive à la création de nouveaux partenariats – à l'instar de la stratégie du faire-faire au Burkina Faso et au Bénin, du programme national d'alphabétisation au Cameroun et des collaborations réussies avec la société civile (écoles bilingues) et les universités pour concevoir des programmes multilingues (université de Ouagadougou et université de Yaoundé). Ces expériences montrent combien il importe de rendre explicite le rôle des langues nationales, de financer les besoins des petits opérateurs et de renforcer les partenariats afin d'intégrer l'alphabétisation et l'éducation de base dans tous les programmes de développement.

Coût et financement de l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle

On entend souvent dire que l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle est trop coûteux à cause du nombre de langues qu'il implique. Pourtant, des analyses effectuées par Obanya (1999*a* et *b*) et Bamgbose (2000*a* et *b*) sur les options disponibles, les stratégies efficaces, les coûts associés et les stratégies de financement ont montré que cet argument repose en fait sur une peur fondamentale du changement. Kathleen Heugh ouvre à nouveau ici ce débat, pour étudier les aspects de coût et de financement des programmes d'enseignement des langues et pour susciter à la fois de nouvelles recherches et des mesures concrètes.

Repartant des résultats de recherche présentés dans les chapitres précédents, Heugh pose comme principe dans le chapitre 6 que l'enseignement formel en Afrique doit enseigner aux élèves des compétences réelles en langues, à la fois africaines et internationales de grande diffusion. Ces programmes offrent un bon retour sur investissement pour les individus comme pour l'éducation, l'économie et la culture au sens large. Comme dans d'autres domaines étudiés ici, on se heurte à un manque de travaux sur les coûts et les avantages des différents programmes éducatifs. Heugh appelle donc à la réalisation d'études pour réunir des données sur l'alphabétisation et le développement des langues dans l'éducation, à l'intention des économistes.

En s'appuyant sur la taxinomie de Psacharopoulos (1996), Heugh propose d'analyser l'économie de l'éducation et de déterminer les coûts des différents types d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue pour les comparer aux coûts de l'enseignement monolingue. Le premier niveau d'analyse consiste à déterminer (1a) les coûts unitaires par année de scolarité, type de cursus et intrants pédagogiques dans les établissements publics et privés ; et (1b) les avantages pour le secteur public et le secteur privé en termes de résultats des diplômés et de gains/productivité en fonction du niveau scolaire et du type de cursus. L'analyse de second niveau consiste à apprécier (2a) l'efficience, à savoir la coût-efficacité et les analyses coûts/avantages ; et (2b) l'équité en termes de coûts et d'avantages.

À l'heure actuelle, l'Afrique obtient de piètres résultats d'apprentissage dans le primaire comme dans le secondaire. Deux tiers des pays ayant les plus mauvais taux bruts de scolarisation dans le secondaire (TBS2) sont des pays africains et la

proportion d'élèves qui obtiennent un certificat de fin d'études en 12e année est encore plus faible (Lewin, 2001*a* et *b*). Pourtant, la majorité de la population doit progresser pour assurer son développement socio-économique (employabilité, accès à l'enseignement supérieur, meilleur revenu, impôts supérieurs, meilleure santé, etc.). La médiocrité des résultats des systèmes actuels par rapport aux résultats obtenus par des programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue de qualité (voir dans cet ouvrage) amène l'auteur à conclure qu'il reviendrait plus cher à moyen et long termes de *ne pas* réformer les systèmes éducatifs actuels (voir aussi Westcott, 2004).

Quand on compare les coûts des différents types de modèles éducatifs, il est important d'utiliser des critères de mesure identiques et d'identifier clairement les coûts additionnels réels. L'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle entraîne des coûts supplémentaires. Mais, étant donné la mauvaise performance des systèmes actuels, il faut aussi augmenter les investissements dans la qualité pour améliorer les résultats d'apprentissage. Ainsi, les enseignants ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en langues, alphabétisation, matières et pédagogie. Cette formation pourrait être améliorée si l'on ajoutait des modèles de maîtrise des langues pour les langues d'enseignement ; des cours d'introduction sur l'acquisition d'une première langue et d'une langue seconde et sur le développement de langues ; des cours sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; des informations sur les méthodes d'enseignement bi/multilingues et l'utilisation des technologies de l'information ; des rudiments sur la production de supports à utiliser en classe ; une recherche action en classe ; et des modules éducatifs interculturels. Dans la même veine, Heugh trace des pistes pour optimiser la formation et les attentes vis-à-vis de formateurs d'enseignants, de planificateurs, de conseillers auprès des pouvoirs publics et d'évaluateurs. Elle rappelle que d'autres facteurs de coût – comme les salaires, qui absorbent une grande partie du budget de l'éducation – resteront inchangés quel que soit le modèle linguistique adopté.

Des évaluations doivent également être réalisées pour voir comment et où l'enseignement en langue maternelle peut permettre de faire des économies par rapport à l'enseignement monolingue. Ainsi, de nombreux enseignants travaillent aujourd'hui dans une langue différente de leur langue maternelle et qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment pour tenir leur rôle de modèle. Cela implique qu'un investissement considérable sera nécessaire pour améliorer leur niveau dans ces langues et la qualité globale de l'éducation. Dans le cas d'un enseignement en langue maternelle, les enseignants tendent à travailler dans une langue qu'ils maîtrisent (voir aussi le tableau 6.3 pour une présentation de la

formation des enseignants en fonction des modèles de langues d'enseignement). Un autre avantage des programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue tient au taux de rétention des élèves : une étude menée au Mali (Banque mondiale, 2005) a constaté que ces programmes coûtaient 19 % moins cher que les programmes monolingues car ils entraînaient moins d'abandons et de redoublements.

Plusieurs stratégies de réduction des coûts peuvent être appliquées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle. La première consiste à établir une carte des ressources et des expertises disponibles en Afrique et à s'en inspirer (Mazrui, 2002). La deuxième incite les pays partageant une ou plusieurs langues à collaborer dans la mise au point d'une terminologie commune. Cela permettrait de réduire les coûts et d'augmenter les débouchés pour les industries liées aux langues locales et à l'édition. La troisième consiste à privilégier davantage la mise au point de technologies linguistiques et d'information adaptées au contexte africain – comme la constitution de bases terminologiques génériques pouvant être adaptées en fonction des besoins de chaque pays. La quatrième et dernière stratégie revient à comparer et évaluer les programmes au minimum après cinq à six ans de mise en œuvre, une fois que les résultats scolaires peuvent être identifiés et appréciés de manière plus précise (voir aussi le chapitre 2).

Pour avoir une image plus réaliste des coûts de chaque modèle éducatif à moyen et long termes, Heugh recommande d'évaluer les implications budgétaires de chacun (coûts initiaux, dépenses de fonctionnement, stratégie de récupération des coûts et retour sur investissement) sur une période de cinq à dix ans. Elle suggère aussi d'apprécier sur la même durée les avantages et la récupération des coûts pour chaque modèle. Elle propose un plan en dix points pour évaluer les différents critères, domaines et ressources qu'impliquent les programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue, qui permettra d'avoir des directives précises pour calculer les coûts (voir le tableau 6.5.3). Ces dix points sont : (1) les politiques de langues d'enseignement ; (2) les plans de mise en œuvre ; (3) le soutien de l'État ; (4) l'ingénierie linguistique (terminologie) ; (5) la technologie appliquée à la traduction ; (6) les unités de développement linguistique ; (7) les dictionnaires multilingues ; (8) les supports multilingues ; (9) la formation des enseignants ; et (10) l'investissement total et les dépenses supplémentaires du budget de l'éducation sur une période de cinq ans. L'investissement initial doit être couvert par des ressources nationales et internationales, sachant que la société civile contribue aux ressources nationales. Globalement, cet investissement est considéré comme utile au vu

des avantages supérieurs qu'il procure (Grin, 2005) pour la qualité de l'éducation et l'utilisation, en dehors de l'école, des connaissances et des compétences acquises à l'école – et vice versa.

Optimiser l'édition pour un enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle

Des supports éducatifs et de lecture complémentaires de qualité rédigés dans les langues nationales comme dans les langues officielles sont indispensables pour les élèves et les enseignants de l'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle et le développement d'une culture de la lecture et de l'écriture multilingue (Diallo, 1999 ; Fagerberg-Diallo, 2001 ; Alidou, 2004). Ce volume fait la place aux travaux de deux éditeurs spécialistes de supports éducatifs et de lecture : Yaya Satina Diallo, des éditions Ganndal en Guinée, et Peter Reiner, de Gamsberg Macmillan en Namibie. Les deux défendent une édition locale multilingue. Ils en soulignent les avantages et mettent en évidence les stratégies efficaces, sans occulter les défis à relever. Ils recommandent aussi des solutions pour améliorer le secteur de l'édition tout en mettant un accent particulier sur les langues africaines.

L'édition est une activité économique comme une autre. Dans bon nombre de pays, le marché des manuels scolaires représente 95 % du marché du livre. Les politiques d'éducation et de langue déterminent donc la demande de supports éducatifs en langues africaines. Forte de sa Constitution et de sa politique linguistique, la Namibie applique une politique éducative qui promeut les langues africaines dans le système scolaire en tant que langues d'enseignement ou comme matières jusqu'à la 12e année et qui sont proposées comme matières à l'université. Ces politiques ont créé un marché important pour les maisons d'édition produisant des supports éducatifs et autres supports de lecture dans toutes les langues utilisées dans l'enseignement. En 2005, le catalogue de Gamsberg Macmillan comprenait 1 300 titres, dont 60 % étaient publiés en langues africaines. Diallo note que l'engagement renouvelé en faveur de *l'éducation pour tous* en langue maternelle observé dans des pays comme le Burkina Faso, le Kenya, le Mali, le Mozambique, le Nigeria et le Sénégal, a eu un effet immédiat et positif sur l'édition, en suscitant une demande de supports éducatifs en langues africaines. Il souligne que les apprenants dans les programmes d'alphabétisation prennent plaisir

à lire des ouvrages autres que les supports de lecture utilisés en classe et de vulgarisation littéraire. Ce type d'ouvrages, littéraires ou moins sérieux (bandes dessinées) sont indispensables pour permettre aux populations de devenir de véritables lecteurs.

Alors même que le marché pour de nombreuses langues africaines est étroit, les éditeurs ont trouvé des solutions pour les promouvoir. Trois stratégies semblent efficaces : (i) l'application du principe du financement croisé, qui permet d'investir les bénéfices procurés par des segments rentables de l'activité dans des domaines moins profitables ; (ii) une légère augmentation du tirage de façon à abaisser les coûts unitaires et le prix des matériaux ; et (iii) la conservation des stocks de livres jusqu'à ce qu'ils aient été vendus au prix normal.

Diallo, Reiner et un certain nombre d'autres auteurs reconnaissent que le secteur de l'édition en Afrique rencontre toujours des difficultés importantes (Askerud, 1998 ; Makotsi *et al*., 2002 ; Sow, 2003*a* et *b* ; APNET/InWEnt, 2004 ; Diallo, 2004). Chaque niveau et chaque étape du secteur et de la chaîne du livre est confronté à des questions linguistiques et éducatives, des politiques du livre et du droit d'auteur ambiguës et conflictuelles, un certain manque de collaboration des différents acteurs, la médiocrité des réseaux de distribution, l'absence de professionnels du secteur (auteurs, rédacteurs, relecteurs, éditeurs), les à-coups de la production locale de livres, les lourdes taxes qui frappent les ressources entrant dans le processus éditorial, le manque de développement linguistique et de graphies harmonisées, des préjugés à l'encontre de la production littéraire en langues africaines, la faiblesse du pouvoir d'achat, l'importance des taux d'analphabétisme et l'absence d'une culture de la lecture dans la population.

Pour autant, les éditeurs soulignent la nécessité d'une industrie locale durable de l'édition multilingue, qui offre de nombreux avantages, et proposent quelques pistes pour remédier aux difficultés. Le secteur de l'édition est crucial pour l'éducation comme pour la culture et l'économie. Il offre des débouchés aux personnes ayant suivi des programmes professionnels de qualité conçus et dispensés par des organisations comme InWEnt, l'ADEA, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et l'UNESCO. L'apprentissage entre pairs sur le tas a également fait la preuve de son efficacité : dans des entreprises comme Gamsberg Macmillan, les auteurs apprennent auprès des rédacteurs et de leurs confrères alors que les jeunes rédacteurs font leur apprentissage aux côtés de rédacteurs confirmés. La formation à l'utilisation des nouvelles technologies – comme la publication assistée par ordinateur et l'impression à la demande – pourrait sensiblement améliorer le contrôle qualité et réduire les

coûts de production. Les universités pourraient y contribuer en développant des logiciels à moindre coût ou des logiciels partagés gratuits en langues africaines. Une industrie locale de l'édition contribue à la croissance économique dans la mesure où les impôts sont acquittés sur place, les coûts des ouvrages diminuent, des emplois sont créés et la dépendance à l'égard des ouvrages importés et des financements extérieurs est réduite. Pour qu'une industrie locale de l'édition puisse se développer et perdurer, Reiner plaide pour un système de marché libre et une approche concurrentielle. En Namibie, cette stratégie a permis de diversifier le secteur. Les éditeurs locaux, assez nombreux, se sont battus entre eux sur le plan de la qualité et des prix. Plusieurs éditeurs peuvent voir leurs manuels scolaires approuvés et récupèrent ainsi une part de ce marché lucratif. De leur côté, les enseignants ont un réel choix pour décider des manuels qui leur conviennent. La Namibie a déployé une autre stratégie de diversification, en encourageant les auteurs et les éditeurs à produire tous les deux ou trois ans de nouveaux titres destinés aux élèves du secondaire.

Pour qu'une industrie locale de l'édition puisse prospérer durablement, elle doit avoir accès à des moyens financiers et des allégements fiscaux. Il faut aussi rechercher les sources de financement les mieux adaptées : si l'aide des bailleurs de fonds peut sembler séduisante, elle peut aussi détruire du jour au lendemain une industrie locale naissante. La collaboration avec des bailleurs de fonds devrait toujours viser à stimuler l'industrie locale et à combler les déficits, à l'instar du projet de modernisation des langues africaines (*Upgrading African Languages Project*) en Namibie, financé par GTZ.

Toute industrie naissante exige de la stabilité, de la continuité et des certitudes. Elle dépend du soutien des politiques, de l'adéquation de son budget, d'échanges et de consultation avec le gouvernement, de politiques précises pour les langues, l'éducation, le droit d'auteur et les livres mais aussi de la coopération totale des acteurs concernés. Des partenariats établis et des infrastructures efficaces de distribution permettent aux éditeurs de développer leurs propres réseaux et, ce faisant, d'économiser et de mieux diffuser leurs ouvrages aux consommateurs. Des systèmes harmonisés d'orthographe contribuent aussi à rassurer les éditeurs sur la pérennité de leurs ouvrages et les incitent à en produire de nouveaux.

Sous réserve que ces conditions soient réunies, l'industrie de l'édition – comme tous les marchés axés sur les consommateurs – peut créer des débouchés durables pour ses produits et contribuer à la mise en place d'un environnement lettré. Les éditeurs peuvent aussi stimuler une culture de l'écrit en langues

africaines et autres, en organisant des remises de prix. En Namibie, cette stratégie a été remarquablement efficace pour découvrir des auteurs du cru et encourager la présentation de manuscrits non sollicités dans différentes langues. La sélection de textes en langues africaines de bonne qualité permet de relever le profil de ces langues et de rendre la lecture et l'écriture plus séduisantes pour davantage de gens. Le recours aux langues africaines pour couvrir un maximum de domaines thématiques permet aussi de créer la terminologie nécessaire dans ces langues, de la coordonner et de la maintenir au même niveau que celle utilisée dans le contexte plus large de la langue dominante. Les dictionnaires ont un rôle important à jouer à cet égard.

Plusieurs tentatives ont été engagées dans les langues transfrontalières (pulaar, malinké et hausa par exemple) pour élargir le lectorat en langues africaines, profiter d'études de marché conjointes et réaliser des économies d'échelle. L'harmonisation des graphies a suscité un regain d'attention et des collaborations en ce sens ont été organisées, comme en témoigne le Projet de promotion des langues mandingue et peule (MAPE, 1981-1988) au Mali. Pour autant, le commerce transnational en est encore à ses balbutiements et bute sur la bureaucratie, des mécanismes de distribution lents et peu fiables et la complexité des procédures régissant les importations et les règlements. Diallo propose de concevoir une politique éditoriale intégrée pour la publication en langues transnationales. Il suggère en outre d'augmenter le nombre de traductions de langues africaines vers d'autres langues (et réciproquement) afin de diversifier et de partager des produits culturels au-delà des barrières linguistiques.

Pour autant que chaque secteur de l'éducation s'assure que des politiques adaptées en termes de langues et d'édition soient adoptées, « [il est] non seulement possible de publier dans les langues africaines mais [...] cette activité [peut] devenir viable, rentable et durable [...] favorisant ce faisant l'épanouissement et le développement des capacités sociales et intellectuelles du continent tout entier » (Reiner, chapitre 8, pp. 353-354).

Chapitre 1

Contexte et histoire – les politiques linguistiques et la planification en Afrique

Ekkehard Wolff

Ce chapitre trace le cadre général de l'étude, en présentant à grands traits certains problèmes et perspectives majeurs de la politique linguistique et de la planification en Afrique. L'auteur s'intéressera à l'impact de la question linguistique sur le développement durable et la réduction de la pauvreté, en faisant plus particulièrement référence aux politiques de langues d'enseignement.

Wolff part du principe que la stabilité politique, la paix, la réduction de la pauvreté, le développement économique et le bon fonctionnement des institutions exigent une reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle en tant que ressource indispensable. Ces facteurs dépendent dans une grande mesure de solutions indigènes aux problèmes sociaux ou, en d'autres termes, d'une action locale utilisant des ressources locales. Les stratégies interventionnistes ne peuvent à elles seules avoir un effet sur la productivité, la croissance économique et l'évolution de la société. Les gouvernements africains sont toujours confrontés aux défis posés par la *Déclaration de Jomtien* de la *Conférence mondiale sur l'éducation* (1990), par les objectifs du *Sommet mondial pour le développement social* (1995) et par le *Cadre d'action de Dakar* adopté lors du *Forum mondial sur l'éducation* (2000). La réalisation du deuxième des *objectifs du Millénaire pour le développement* (OMD) passe par l'avènement d'un enseignement primaire universel partout dans le monde d'ici 2015, dans le cadre de *l'Éducation pour tous* (EPT), où le facteur « langue »

doit prendre la place qui lui revient. Les points forts de la nouvelle *approche sectorielle* doivent être dûment exploités pour élaborer des stratégies et des plans exhaustifs, réaliser la décentralisation, consulter les parties prenantes, effectuer un suivi et attribuer les fonds disponibles.

Quelques observations et données chiffrées qui caractérisent les tendances actuelles de l'éducation en Afrique montrent combien il est urgent d'agir (Banque mondiale, 2001, p. 1 ; Rapport sur les OMD, 2008, p. 13) :

- le développement de l'éducation en Afrique depuis 1988 s'est révélé décevant. Plusieurs pays – dont le Botswana, le Cap Vert, Maurice, la Namibie, les Seychelles, le Swaziland et le Zimbabwe – ont enregistré des progrès soutenus dans les années 1980 et 1990. D'autres ont lancé des programmes prometteurs de réformes et de développement à long terme. Mais trop d'Africains restent encore confrontés à un système d'enseignement difficile d'accès et de mauvaise qualité ;

- dans la région tout entière, les progrès ont marqué le pas depuis 1990, sans arriver à inverser le recul des années 1980. Les installations sont insuffisantes, quel que soit le niveau d'éducation, et sont souvent mal entretenues et mal équipées ;

- l'Afrique a le taux de scolarisation le plus faible à tous les niveaux et c'est la seule région au monde où le nombre d'enfants non scolarisés continue d'augmenter. Un adulte africain suit en moyenne moins de trois ans de scolarité – le taux le plus bas du monde. En outre, les inégalités éducatives ne cessent de se creuser en Afrique entre les riches et les pauvres et entre les citadins et les ruraux ;

- l'évolution de l'éducation a un impact direct sur les efforts de réduction de la pauvreté en Afrique subsaharienne. La part de l'Afrique dans la pauvreté mondiale a augmenté depuis 1987 et un nombre croissant d'Africains n'arrivent plus à subvenir à leurs besoins fondamentaux ;

- sans une formidable progression de l'éducation au niveau national, l'Afrique n'atteindra pas l'objectif d'enseignement primaire universel d'ici 2015. Comme le souligne le Rapport sur les OMD (2008, p. 13), « en Afrique subsaharienne, toutefois, le taux net de scolarisation n'a que récemment atteint 71 %, même après un bond en avant significatif qui a débuté en 2000. Dans cette région, près de 38 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école

primaire ne sont toujours pas scolarisés », suggérant par là que la cible sera largement inaccessible ;

- empêcher les pauvres de bénéficier des avantages de l'éducation pourrait donc se payer cher sur le plan économique, social et politique. C'est pourquoi l'accélération du développement de l'éducation en Afrique doit s'inscrire dans des stratégies plus larges de réduction de la pauvreté et de développement rural.

Le facteur « langue » dans le discours sur l'éducation et le développement

Les gouvernements africains, aidés par des organisations et des personnes dévouées, ont fait des efforts remarquables et débloqué des ressources importantes en faveur des systèmes nationaux d'éducation pour se conformer aux objectifs de 1990 de la *Conférence de Jomtien*, censés être réalisés en l'an 2000 – et qui ont été réaffirmés dans les objectifs de l'EPT à l'horizon 2015. Vu l'incapacité à réaliser les objectifs de Jomtien, il est évident que les initiatives prises n'ont pas suffi pour réformer les systèmes éducatifs et les pratiques – un constat qui doit probablement remonter bien avant 1990. Les gouvernements africains devraient donc prendre un peu de recul pour examiner d'un œil critique leurs politiques d'éducation, qu'ils en aient hérité de l'époque coloniale (ce qui est souvent le cas dans les pays dits « francophones » et « lusophones ») ou qu'ils aient essayé de les faire évoluer depuis l'indépendance (ce qui a été le cas dans certains pays dits « anglophones »).

Tout prouve que l'un des principaux facteurs de cet échec est le facteur « langue » – que ce document se propose d'analyser et de décrire dans son rôle en classe mais aussi et surtout dans la société en général, afin de proposer aux gouvernements africains et aux autres parties prenantes des recommandations reposant sur une base scientifique et qui leur permettront d'aller de l'avant.

En un mot, les pratiques éducatives en Afrique ont échoué avec les deux modèles de langues d'enseignement les plus fréquents (pour les détails, voir chapitres 2 à 5). Dans le cas des systèmes éducatifs fondés sur l'usage exclusif de la langue de l'ancienne puissance coloniale comme seule langue d'enseignement, le système dans son ensemble enregistre des résultats plutôt médiocres. C'est la situation

qui prévaut dans les pays francophones et lusophones d'Afrique. Les experts de la question ne s'en étonneront pas, qui considèrent que l'apprentissage dans une langue étrangère ou peu familière ne peut donner de bons résultats pour la plupart des élèves. Même lorsque les gouvernements ont fait de gros efforts pour introduire ou maintenir l'enseignement en langue maternelle (ELM) dans les premières années du primaire, les résultats ont souvent été décevants : là encore, le système enregistre des résultats assez médiocres, une situation qui concerne la plupart des pays anglophones d'Afrique. Pour des profanes, ce résultat peut sembler paradoxal, surtout lorsque les experts ont martelé que l'utilisation de la langue maternelle/langue locale dans le premier cycle du primaire avec une transition vers une langue officielle/étrangère (L2) dans le cadre du modèle dit « de sortie précoce » améliorerait considérablement les performances scolaires. Des travaux récents montrent pourtant que les modèles de sortie précoce risquent d'échouer à long terme en raison d'une période trop limitée d'apprentissage dans la première langue.

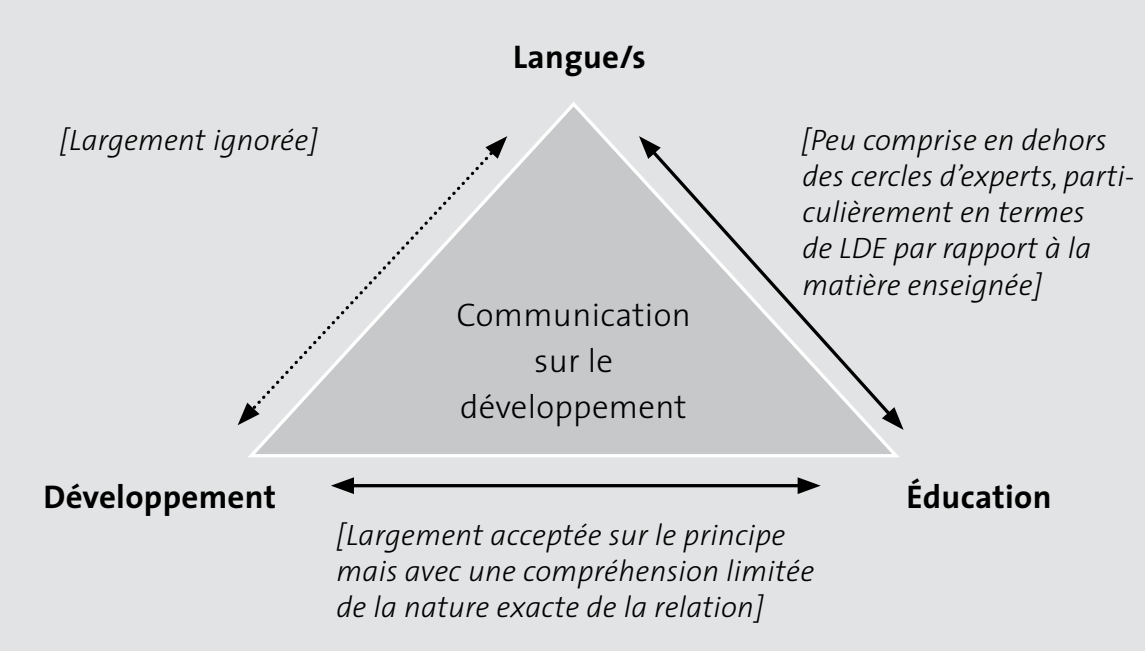
Sur l'ensemble du continent et indépendamment du passé colonial du pays considéré, les résultats des systèmes d'enseignement sont presque toujours médiocres, avec un faible niveau d'admission, une répartition inégale des garçons et des filles dans les écoles, une qualité d'enseignement insuffisante, un manque de motivation des maîtres et des élèves, des taux élevés d'abandons et de redoublements, de mauvais résultats aux examens et un faible taux de passage du primaire vers le secondaire (et du secondaire vers le supérieur). En outre, les enfants en fin de primaire sont pratiquement analphabètes, avec peu ou pas de connaissances dans la langue officielle. Conjuguée au faible niveau de compétences académiques, cette situation fait que très souvent, les élèves qui quittent l'école n'ont pas acquis les qualifications professionnelles requises pour trouver un emploi plus ou moins qualifié.

Outre cette sous-performance généralisée des systèmes d'éducation, d'autres raisons contrarient les progrès du secteur depuis l'indépendance, et notamment le fait que le facteur « langue » soit pratiquement absent des discours sur le développement. Cela vaut par exemple pour les discours sur des questions essentielles, comme l'allègement de la pauvreté et le développement durable en Afrique. Ces discours sont habituellement monopolisés par des experts en économie et dans les disciplines sociales apparentées qui – en règle générale – comprennent peu ou mal le rôle du facteur « langue » pour une communication réussie sur le développement. C'est également vrai pour les principaux documents philosophiques et stratégiques traitant de l'avenir du continent, aujourd'hui comme hier, à l'instar des documents portant sur le *Nouveau*

partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), la *Renaissance africaine* ou même l'EPT. Les questions importantes abordées ici – à savoir le rôle éminent des langues africaines indigènes pour une éducation de qualité dans le cadre de systèmes additifs bilingues ou trilingues – sont au mieux considérées comme marginales. Habituellement, la question des langues d'enseignement n'est même pas traitée. Lorsqu'elle l'est, c'est pour discuter des langues officielles héritées du colonialisme, comme l'anglais, le français et le portugais.

Ce chapitre cherche à identifier des raisons fondamentales qui expliquent comment et pourquoi certains déficits dans la planification et la mise en œuvre des politiques linguistiques et de développement en Afrique « contribuent » à ralentir toute avancée et progrès sérieux du développement en général et de l'éducation en particulier. L'accent est clairement mis sur le facteur « langue ».
L'approche repose sur un modèle simplifié qui illustre les relations entre langue/s, éducation et développement et notre degré de compréhension de ces relations respectives : d'une manière générale, la langue est largement ignorée par les acteurs du développement, mal comprise par les acteurs de l'éducation (en dehors des cercles d'initiés) et, quand bien même l'éducation est jugée nécessaire pour le développement, la nature exacte de leur relation échappe à la majorité.

Figure 1.1
Modèle de communication sur le développement pour ce qui est de la/des langue/s et de l'éducation



La majorité des sociétés africaines fonctionnant dans un cadre multilingue, la communication sur le développement en Afrique exige des stratégies multilingues, ne serait-ce que pour les simples raisons suivantes :

- les stratégies de développement exigent une communication claire et convaincante en Afrique, ce qui implique de mobiliser des locuteurs originaires de milieux linguistiques différents ;

- la communication se fait essentiellement au travers de la langue, oralement ou par écrit, dans une langue étrangère/officielle ou dans des langues indigènes/locales ;

- la communication est facilitée par des compétences linguistiques et des répertoires linguistiques communs ; il est particulièrement important pour le développement que la communication, surtout entre les populations locales et les conseillers/consultants, se fasse dans des langues comprises de la majorité.

Ce chapitre donne des éléments pour mieux comprendre le discours sur la politique linguistique dans et sur l'Afrique, en mettant l'accent sur les politiques de langues d'enseignement. L'éducation englobe ici les systèmes formels[1] et les pratiques d'éducation non formelle (ENF), y compris l'alphabétisation et la postalphabétisation dans les langues maternelles africaines indigènes/les langues nationales et les langues officielles non indigènes/étrangères utilisées dans la communication nationale[2] et/ou dans le système éducatif. Le message central de ce chapitre tient donc en trois points :

1. le sous-développement actuel et persistant de l'Afrique est intimement lié au facteur « langue », qui joue un rôle décisif dans le succès ou l'échec de la communication sur le développement, laquelle est elle aussi étroitement liée à l'éducation et, plus particulièrement, au facteur « langue » dans l'éducation ;

2. des bilans et des analyses scientifiques sur le contexte et l'histoire des politiques et de la planification linguistiques en Afrique, en particulier pour l'éducation, amènent à plaider pour une planification sociale exhaustive fondée sur des politiques linguistiques qui reflètent l'héritage multilingue

1 Voir les chapitres de Heugh, Alidou et Brock-Utne dans ce volume.
2 Voir les chapitres de Diallo et de Reiner dans ce volume.

et multiculturel des populations concernées et qui doivent être guidées par la volonté de créer une société libre et démocratique ;

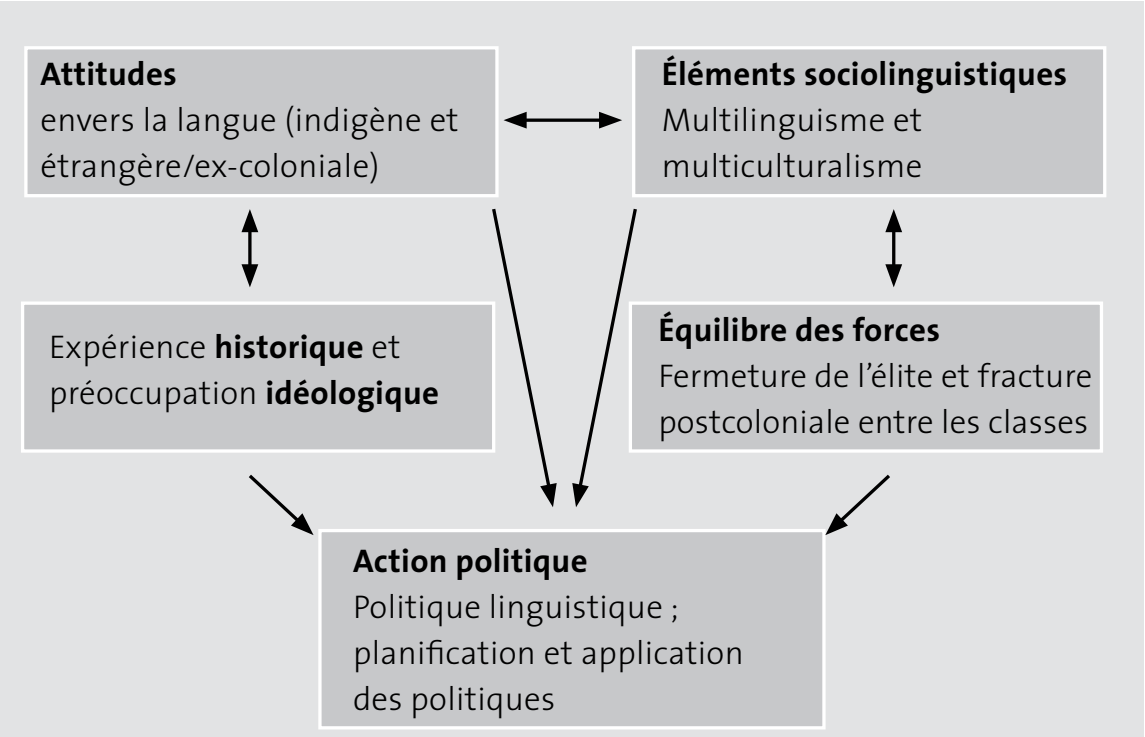
3. ces visions doivent considérer l'éducation comme un projet de société visant un développement économique et sociopolitique durable, inscrit dans un contexte plus large de sociologie appliquée, facilitée par des politiques et des pratiques linguistiques et éducatives adaptées au contexte socioculturel.

La complexité de la question linguistique en Afrique

> « La planification linguistique en Afrique doit se faire en tenant compte de plusieurs facteurs, comme le multilinguisme, l'héritage colonial, le rôle de l'éducation en tant qu'agent du changement social, l'importance de l'analphabétisme et le discours sur la communication, l'intégration nationale et le développement » (Bamgbose, 2000*a* : 99).

La formulation et l'application de politiques linguistiques adéquates d'une façon générale et de politiques de langues d'enseignement en particulier sont fortement entravées par le jeu réciproque et complexe de divers facteurs, qui seront décrits brièvement ci-dessous. Cette « conspiration » de facteurs est largement responsable de ce qu'on appelle le « syndrome du maintien du statu quo » qui, en bloquant la capacité de développement du peuple africain, entraîne une médiocrité générale persistante (Alexander, 1999). Ce syndrome profite cependant aux élites nationales et aux élites expatriées au détriment des « masses toujours sous-éduquées ». La figure 1.2 tente de représenter la complexité des questions qui ont un impact sur les politiques et la planification linguistiques.

Figure 1.2
Facteurs contribuant à la complexité de la question linguistique en Afrique et « syndrome du maintien du statu quo »



Le présent rapport doit répondre à une question essentielle : comment offrir une éducation de qualité aux enfants (et adultes) africains en faisant appel aux moyens et à une gestion du contenu des cursus les mieux adaptés, conformément à la vision d'un développement durable et de l'allégement de la pauvreté sur le continent. Les réponses exigent que nous nous intéressions à certains aspects étroitement imbriqués du paysage extrêmement complexe de la communication et des modes d'utilisation des langues dans les pays africains qui, tous, ont leur propre tissu socioculturel :

1. la sensibilité de la « question linguistique » en Afrique, liée au cadre postcolonial dans lequel s'inscrivent tous les discours de politique, et l'impact durable d'attitudes mal informées qui engendrent des préjugés négatifs, des stéréotypes et des clichés néfastes pour le statut et le prestige des langues africaines et que partagent un grand nombre d'acteurs ;

2. la pluralité des langues et le multilinguisme, atouts naturels des personnes et des cités en Afrique – et les raisons qui expliquent pourquoi tant de

gens ont tellement de mal à accepter que les langues africaines soient des ressources viables sur le plan personnel et de la société ;

3. le rôle de la/des langue/s dans et pour le développement – autrement dit, ce que les langues africaines ont à voir non seulement avec des notions générales comme *l'identité africaine, la personnalité africaine* et *la Renaissance africaine*, mais également avec des stratégies plus radicales sur le plan du développement économique, social et politique et de la réduction de la pauvreté. Sans oublier comment et pourquoi cela doit reposer sur une gestion affirmative de la diversité linguistique et culturelle reçue pour, à terme, transformer l'inégalité sociale et l'absence d'unité nationale héritées en une unité nationale et l'égalité ;

4. le rôle des langues africaines en tant que moyen d'enseignement indispensable, ainsi que l'introduction appropriée de langues intercontinentales de grande diffusion (que sont l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais mais aussi l'arabe) en tant que matière d'enseignement dans les modèles de langues d'enseignement « sans sortie » – sans oublier de comprendre pourquoi tant de personnes, profanes et même quelquefois « expertes », se trompent pour l'Afrique ;

5. l'effet sur le développement d'une éducation de qualité basée sur de bonnes compétences linguistiques – à savoir que le fait de comprendre ce que dit le maître n'est en rien trivial et que les langues africaines favorisent de meilleurs résultats d'apprentissage en mathématiques et en sciences par exemple, mais également une plus grande aisance en anglais, en français et en portugais ou dans toute autre langue officielle qui est à l'origine étrangère au pays ; et

6. la proposition de concepts supérieurs hautement prometteurs pour les politiques de langues d'enseignement pour l'Afrique – et ce qui est important pour bien les « vendre » afin de créer de nouvelles traditions de planification exhaustive et d'application durable pour les réformes éducatives qui sont vitales pour le continent.

Ce chapitre poursuit donc plusieurs objectifs. Il cherche à (a) démontrer la normalité du multilinguisme pour la majorité des enfants et des adultes en Afrique – un fait que toute politique éducative doit prendre en compte ; (b) insister sur la nécessité de faire de la langue une question centrale dans tous les discours sur le développement ; et (c) attirer l'attention sur divers facteurs

qui ont tendance à empêcher la formulation et l'application de politiques linguistiques et de langues d'enseignement adéquates et socio-culturellement intégrées pour dépasser les obstacles intellectuels et idéologiques actuels et transformer le facteur « langue » en un atout pour le développement durable et pour la réduction de la pauvreté.

La sensibilité de la question linguistique en Afrique

Dans n'importe quel pays, la langue est une question très sensible. Dans le contexte africain, cette sensibilité est particulièrement exacerbée en raison du passé colonial du continent et de ses dépendances néo- ou postcoloniales persistantes, qui ont un effet direct sur la politique et tout ce qui a trait à l'éducation. Il n'est donc pas étonnant que l'expression « question linguistique » remplace souvent, par euphémisme, l'idée de « conflit linguistique ».

Langue, pouvoir et changement social

Si la question linguistique en Afrique reflète les dépendances anciennes et actuelles sur le plan politique, économique et culturel et est liée à l'estime de soi et aux sentiments d'identité, elle touche aussi aux grandes décisions politiques gouvernementales durables, internes et externes. La politique linguistique est un pion dans la lutte pour l'obtention ou la conservation du pouvoir – un phénomène qui n'est absolument pas propre à l'Afrique (Cummins, 2000). L'usage continu d'une langue officielle dominante et à l'origine étrangère (ancienne langue coloniale) après l'indépendance a créé une fracture de classe postcoloniale, comme l'ont noté très tôt l'africaniste français Pierre Alexandre (1962, traduction anglaise de 1974, cité dans Alidou et Jung, 2002) et feu Kahombo Mateene, qui considérait que les politiques éducatives et linguistiques coloniales et postcoloniales avaient divisé les populations africaines en

> « [d]eux groupes nationaux, une division linguistique basée sur le fait qu'un des groupes maîtrise mieux la langue coloniale, a accès à une éducation jugée meilleure, alors que l'autre groupe – qui représente de fait la majorité – ne connaît que les langues africaines ce qui, par décision gouvernementale, ne lui donne pas accès à une éducation utile et valable et donc le condamne à rester une classe ignorante et dominée » (Mateene, 1980, cité dans Alidou et Jung, 2002, p. 65).

Comme l'éducation a pour objectif d'offrir des options de changement et de progrès social, les élites politiques des pays africains se trouvent face à un dilemme qui, jusqu'à ce jour, explique leur réticence à accepter des réformes de l'éducation qui impliqueraient un changement social ou des ruptures sociales, dont les conséquences sur l'équilibre des pouvoirs dans leurs cités sont méconnues. Il faut viser une approche plus large de la politique linguistique afin d'introduire l'utilisation des langues africaines dans les principales sphères du gouvernement aux niveaux national, provincial ou régional, c'est-à-dire dans tous les domaines législatifs, exécutifs et juridiques. Autrement, les langues africaines continueront à être pénalisées par un statut et un prestige médiocres, ce qui perpétuera la marginalisation d'une majorité de citoyens, privés ainsi des possibilités de changement social et de transformation démocratique de la société.

La langue et la dépendance (post/néo)coloniale

Dans le contexte africain, la question linguistique charrie des notions de dépendance (néo)coloniale et de domination intellectuelle perpétuelles. Ce qui ravive le projet d'« intellectualisation » des langues africaines, considérées comme un moyen efficace de « décoloniser l'esprit » (pour reprendre le titre, devenu quasiment proverbial, de l'ouvrage célèbre de Ngugi Wa Thiong'o, publié en 1980). Les diverses institutions représentant le concept de *francophonie* illustrent bien cette utilisation des langues comme symbole et instrument du maintien de la dépendance néocoloniale. En dehors des motivations nationalistes ou même néocolonialistes des anciennes puissances coloniales, il faut également citer le rôle joué par la Banque mondiale dans le passé (Mazrui, 1997 ; voir également Phillipson, 1997).

> « [L]a véritable position de la Banque mondiale… favorise la consolidation des langues impériales en Afrique… la Banque mondiale ne semble pas considérer l'africanisation linguistique de l'ensemble de l'éducation primaire et au-delà comme un effort qui mérite qu'elle s'y intéresse. Son ouvrage sur les stratégies pour stabiliser et revitaliser les universités ne fait, par exemple, aucune mention de la place des langues dans l'enseignement supérieur en Afrique » (Mazrui, 1997, p. 39).

> « La configuration éducative proposée par la Banque mondiale en Afrique démontre essentiellement le rôle toujours actif de l'enseignement dans des langues européennes pour maintenir une économie essentiellement dominée par des intérêts économiques étrangers et, accessoirement, par une petite bourgeoisie africaine émergente » (Mazrui, 1997, p. 44).

Signalons néanmoins que des documents plus récents de la Banque mondiale semblent adopter une position moins dure qui, après avoir accordé une certaine valeur aux « langues locales » dans l'éducation (Banque mondiale, 2001), commence à percevoir les avantages évidents d'un enseignement dans la première langue et fait explicitement référence aux approches bilingues couronnées de succès mises en œuvre au Mali (pédagogie convergente), au Burkina Faso, en Érythrée et en république démocratique du Congo (RDC) (comme d'ailleurs au Brésil, au Guatemala, au Mexique, en Haïti et en Papouasie-Nouvelle-Guinée) :

> « L'instruction dans la première langue permet (i) d'améliorer l'accès et l'équité ; (ii) d'améliorer les résultats d'apprentissage ; (iii) de réduire les redoublements et les abandons ; (iv) d'exploiter certains avantages socioculturels ; et (v) de réduire les frais généraux » (Banque mondiale, 2005, p. 2).

Cela montre simplement que la Banque mondiale semble enfin accepter ce que des (socio-)linguistes éclairés réclament depuis des décennies, en particulier en Afrique et pour le continent. C'est là une avancée remarquable qu'il convient de souligner.

Langue, domination et contrôle

Un autre facteur s'oppose à la généralisation de l'utilisation des langues indigènes dans l'éducation et, d'une façon générale, dans la communication officielle : la tentative de groupes restreints pour conserver le pouvoir et le contrôle sur des pans plus larges de la population. Les colonisateurs avaient déjà dû admettre que, dans des cultures et des sociétés où la communication est essentiellement orale, seule la langue orale leur permettait de comprendre ce que pensaient et voulaient faire les « autochtones ». Cependant, les politiques linguistiques de la période postindépendance en Afrique ont été très favorables au maintien ou à l'instauration de la langue coloniale étrangère comme langue officielle du pays venant d'accéder à l'indépendance – ce qui était tout à fait bénéfique pour les anciens maîtres : toutes les négociations officielles avec les nouveaux gouvernements pouvaient être menées dans la langue de l'ancienne puissance. De même, les nouveaux gouvernements n'ont pas trouvé d'autres moyens pour reprendre en douceur le contrôle et le pouvoir que d'insister sur un monolinguisme officiel qui les favorisait. Tout changement des politiques linguistiques en faveur des langues nationales pour compléter ou remplacer à long terme les langues coloniales étrangères en tant que langues officielles

au niveau national, leur serait défavorable en termes de communication et de contrôle. L'ancienne langue coloniale étrangère permettait donc d'« exclure la masse » du contrôle et de l'accès au pouvoir et aux ressources.

Langue, identité et attitudes

En Afrique, la « question linguistique » a une autre dimension idéologique, à savoir qu'elle véhicule des éléments liés à des notions comme *l'identité/ la personnalité africaines* et *la Renaissance africaine*, une fois encore avec un relent clairement anti-(néo)colonial. Cette idéologie a une longue tradition intellectuelle en Afrique et s'appuie, entre autres, sur les écrits et enseignements de cheikh Anta Diop, repris par exemple par Nelson Mandela et Thabo Mbeki dans leur quête d'une Renaissance africaine, comme par de nombreux linguistes et sociolinguistes et experts de l'éducation travaillant en Afrique et sur l'Afrique[3].

Partout, les gens ont des attitudes très tranchées sur les langues, en particulier lorsqu'il s'agit de leur attribuer et de leur reconnaître un statut et un prestige. Ces attitudes reflètent l'évolution des points de vue sur la société et la culture. Les attitudes négatives envers les langues africaines sont curieusement largement répandues et partagées par un grand nombre d'Africains et par les expatriés travaillant comme conseillers auprès des gouvernements. Pour Obanya (1999*b*), ces attitudes sont fortement ancrées dans la peur du changement social, en particulier parmi les élites postcoloniales, mais également chez les consultants et experts non linguistes expatriés des pays et agences de bailleurs de fonds. Cette crainte repose sur la perspective de voir des pans entiers de la société, jusque-là marginalisés (minorités, analphabètes, femmes voire même enfants), acquérir un pouvoir grâce à la reconnaissance officielle de leurs langues – au risque de détruire l'équilibre des forces et de menacer les privilèges de l'élite dominante. D'une façon générale, les situations de privilège actuelles sont un héritage du colonialisme et se perpétuent grâce aux structures néocoloniales de l'éducation et de la presse. L'acceptation de la domination perpétuelle de la « culture occidentale » (avec ses ramifications politico-économiques) se cache souvent sous les concepts d'universalisme ou de mondialisation.

3 Dans la majorité (pour ne pas dire tous) des documents disponibles qui font référence à la notion de Renaissance africaine, le rôle des langues africaines indigènes reste quelque peu marginal, voire obscur. Même lorsqu'on parle de « l'âme, l'identité et la créativité africaines », ces concepts ne sont pas liés à l'expression orale prédominante dans les quelque 2 000 langues maternelles ancestrales (Wolff, 2003*b*).

Les attitudes positives envers des langues africaines, à l'inverse, se rapprochent du cadre théorique de l'indigénisation qui repose sur l'exploitation des ressources intellectuelles et éducatives créatives offertes par l'héritage culturel et le système de valeurs indigènes africains, mais place ce système éducatif dans le sillage de l'abominable « éducation bantoue » de la période de l'apartheid en Afrique du Sud (voir aussi les chapitres 2 et 8) – du moins aux yeux de ses opposants parmi les propagateurs de l'occidentalisation et de la mondialisation. Cela explique que les membres des « élites » africaines modernes, les intellectuels et les décideurs soient divisés en deux camps : ceux qui sont farouchement opposés à la reconnaissance actuelle donnée aux langues africaines (qu'eux-mêmes, bien souvent, ne maîtrisent pas, préférant l'anglais, le français ou le portugais) et ceux qui plaident fortement pour un rôle accru des langues indigènes, en particulier dans l'enseignement de base et pour permettre l'expression créative de la « personnalité africaine ». Étonnamment, les sympathisants de ces écoles de pensée antagonistes ne perçoivent pas les avantages d'une approche multilingue du problème, qui permettrait aux uns et aux autres d'avoir gain de cause.

La langue à la fois « instrument » et « symbole »

Même s'il ne faut pas sous-estimer son rôle et ses fonctions dans la société, on constate souvent dans les débats publics sur les langues en Afrique, que la langue est investie de fonctions qui ne lui appartiennent pas. C'est ainsi par exemple que l'on identifie à tort l'outil avec l'objet ou sa finalité d'application, comme dans le cas d'un enseignement scientifique sophistiqué. Cette remarque est valable pour les langues coloniales au départ étrangères qui sont considérées comme des « instruments » supérieurs et plus appropriés pour l'apprentissage dans l'éducation formelle. Elle s'applique également aux langues africaines qui sont – à l'inverse – considérées comme des « instruments » inférieurs et inadaptés à l'éducation formelle (Mateene, 1980). À ce stade, les langues (qui se trouvent être celles des anciennes puissances coloniales) se confondent avec le type et le degré de développement économique, politique, technologique et scientifique des sociétés des anciens maîtres coloniaux. Simultanément, l'ancienne langue coloniale est considérée comme le « symbole » d'une domination politique et d'une supériorité culturelle. *A contrario,* les langues africaines sont considérées comme des « symboles » de l'infériorité politique et culturelle et du sous-développement.

Revaloriser et revitaliser les langues par leur utilisation élargie

Les langues indigènes et les cultures dites traditionnelles de l'Afrique ne doivent pas nécessairement être considérées comme « bonnes » simplement parce qu'elles appartiennent à certains groupes « ethniques » privés de pouvoir ou à des pays « sous-développés ». Elles doivent être adaptées aux besoins du développement économique et socioculturel en vue de l'édification d'une société démocratique dans le contexte incontournable de la mondialisation (Rabenoro, 1999).

La meilleure et peut-être la seule façon de donner plus de pouvoir aux langues dépossédées est de développer leur utilisation dans de nouveaux domaines. Cela concerne, entre autres, leur pleine intégration dans des systèmes d'éducation formelle et informelle. La revalorisation et la revitalisation des langues africaines seraient basées sur l'axiome sociolinguistique selon lequel l'évolution des langues (en terme de statut, de prestige et d'adaptation aux nouveaux domaines d'utilisation) passe par l'utilisation de ladite langue dans de nouveaux domaines. Le prestige de la langue équivaut à utiliser une langue dans des domaines prestigieux, notamment aux niveaux supérieurs de l'éducation, mais aussi dans toutes les transactions nationales, économiques, politiques et culturelles. Ce point de vue d'expert n'a pourtant pas encore été présenté aux hommes politiques, aux décideurs et aux administrateurs responsables, d'où la nécessité d'un marketing social intégré pour les politiques linguistiques (Wolff, 2004).

Le multilinguisme en Afrique : atout naturel et ressource

Le multilinguisme (et son pendant, le multiculturalisme) est et restera une caractéristique intégrante de la réalité africaine, comme dans bon nombre d'autres pays du monde. Toute planification politique, sociale, culturelle et éducative doit en tenir compte. Pour Annamalai (2003), le « monolinguisme à la maison » est, même pour les anciennes puissances coloniales, un mythe plutôt qu'une réalité – comme le montre un regard objectif sur la situation sociolinguistique de la France et de la Grande-Bretagne.

Le continent africain abrite près d'un tiers des langues vivantes du monde, soit environ 1 200 à 2 000 sur un total de 5 000 à 7 000 langues toujours parlées sur

notre planète. Que nous partagions ou non les vues pessimistes sur le taux de survie des langues dans le monde, qui estiment que 90 % des langues parlées aujourd'hui vont disparaître dans les 100 prochaines années, nous restons confrontés à la question politique fondamentale qui est de savoir s'il faut (a) s'attaquer à la question de la langue d'enseignement (au vu des centaines de langues toujours parlées par des pans entiers de la population africaine) ; ou (b) préserver le statu quo en dépit de la médiocrité de ses résultats et de sa rentabilité (voir les chapitres 2-6).

En général et dans les domaines non formels, les Africains savent faire de leur multilinguisme un atout. Les gens se rencontrent lors de voyages, de mariages ou d'échanges commerciaux et apprennent spontanément la langue de l'autre, en fonction de leurs besoins. Ils attribuent différentes fonctions aux langues qu'ils parlent. Ainsi à la maison, dans la rue et au sein de la communauté, les Africains valorisent leur multilinguisme au quotidien. Mais l'ironie veut que le multilinguisme soit considéré comme un problème dans l'administration et l'éducation formelle.

Il est clair que les premiers gouvernements de la période postindépendance et leurs conseillers expatriés s'attendaient à ce que la langue coloniale devienne un vecteur viable de communication nationale et, dans l'idéal, un symbole de l'unité nationale capable de dépasser toutes les divisions ethnolinguistiques du pays dans la mesure où, n'étant pas une langue « tribale » pouvant être associée à un groupe particulier de la population déjà puissant dans le pays, elle pouvait être considérée comme « neutre » en termes de rivalité ethnique. Les sociolinguistes soutiendront néanmoins qu'il n'existe pas de langue « neutre », surtout lorsqu'il s'agit de langues « officielles » qui sont, par définition, des symboles et des instruments de pouvoir.

Langues « mineures » contre langues « majeures »

Étant donné l'évolution démographique globale de l'Afrique, il faut traiter avec prudence le pourcentage de personnes parlant une langue (habituellement) minoritaire. L'hypothèse qui prévalait pendant la période coloniale et dans l'immédiat postindépendance – à savoir que le « problème » de cette multiplicité des langues minoritaires trouverait rapidement une solution avec la « disparition » de leurs locuteurs, soit du fait de la discontinuité biologique sous l'impact des changements écologiques et sociaux (comme c'est le cas pour la majorité de gens qui parlaient le khoisan en Afrique australe), soit en adoptant une autre langue (une *lingua franca* ou même la langue officielle) – s'est révélée

erronée. Au contraire, même si les poches de communautés monolingues situées essentiellement dans les zones rurales se réduisent de plus en plus, le « transfert » de langue attendu (le fait de renoncer à sa langue maternelle pour adopter une autre langue) a en fait été remplacé par une poussée du multilinguisme individuel, avec des *lingua franca* régionales (swahili, hausa, fulfulde, bambara, etc.) qui se sont imposées de façon dynamique comme seconde ou troisième langue même dans les anciennes poches monolingues, en raison d'un accroissement de la mobilité, de la communication et, surtout, du développement de l'éducation. Par ailleurs, la croissance démographique a entraîné une forte augmentation du nombre de personnes qui conservent leur langue maternelle, qu'elles utilisent parallèlement à une ou deux autres langues dans le cadre de ce que les sociolinguistes appellent le « bi/trilinguisme stable ».

Les réactions négatives envers le multilinguisme dans l'éducation sont souvent basées sur des considérations financières, qui estiment que l'investissement dans les langues minoritaires n'est pas rentable du fait du nombre restreint de locuteurs. En Afrique, seules 72 langues indigènes sont parlées par plus d'un million de personnes (dont 16 % seulement qui comptent plus de 5 millions de locuteurs, en comptant comme deux langues différentes l'isizulu et l'isixhosa [mutuellement intelligibles] et en incluant le malgache et l'afrikaans). Comme dans le reste du monde, la grande majorité des langues africaines sont parlées par moins de 100 000 personnes (et probablement même par moins de 50 000 personnes). Le fait de ne prendre en compte que les langues « majeures » à des fins éducatives reviendrait à négliger près de 96 % des Africains qui ont une langue « mineure » pour langue maternelle. Une éducation axée sur la qualité doit donc fonder la politique linguistique sur les ressources linguistiques disponibles, à savoir le multilinguisme, en incluant la langue maternelle et locale ou les *lingua franca* régionales (langues nationales de grande diffusion), si ce n'est la langue officielle (ou ses variantes) dans certains environnements métropolitains.

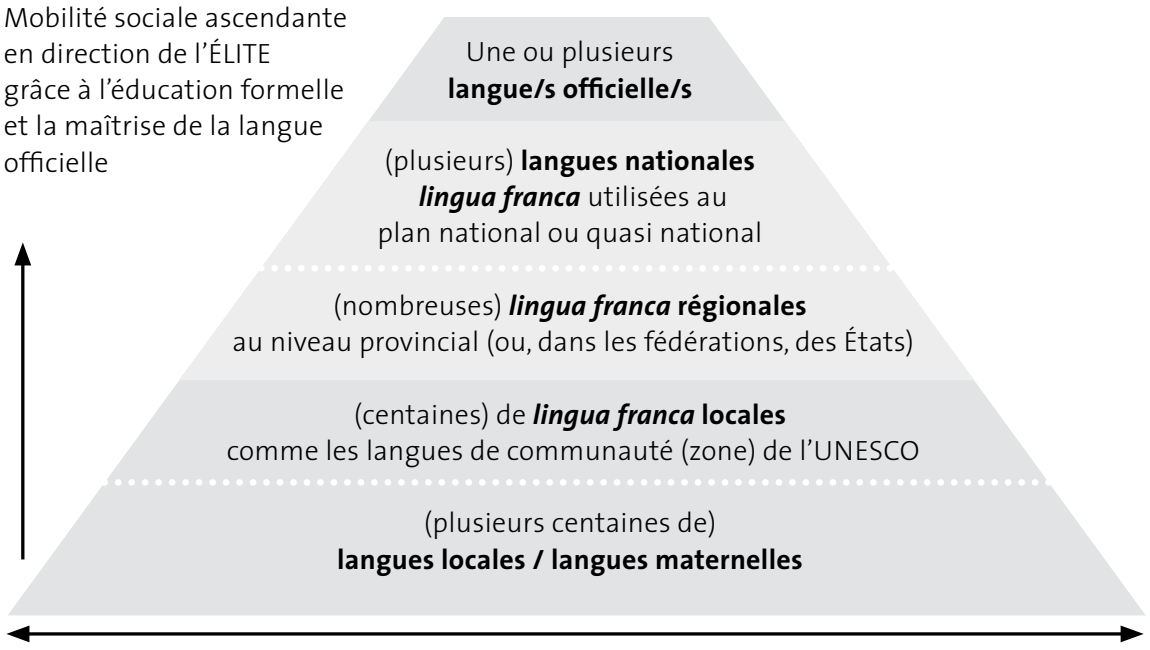
La « pyramide de la polyglossie »

En Afrique, la majorité des individus et des communautés tendent à vivre et à fonctionner sans difficultés particulières dans un environnement multilingue où la communication fait appel à deux ou trois langues (diglossie/triglossie)[4].

4 Les termes « diglossie » et « triglossie » font référence aux relations hiérarchiques de deux ou trois langues au niveau de leur prestige plus ou moins important, de leur pouvoir et de leur « valeur de marché » pour ceux qui les parlent.

Trait caractéristique de la situation africaine, les langues les plus prestigieuses (à savoir les langues « officielles » du pays), qui donnent accès à l'élite, sont limitées à quelques pans de la société, alors que les langues les moins prestigieuses (les langues « locales » ou « maternelles ») sont parlées par la grande majorité des populations. Le paysage de la communication fait également appel aux *lingua franca* pour les relations interethniques à différents niveaux (zone/région, pays, international). Dans un modèle de représentation extrêmement abstrait, on parle de la « pyramide de la polyglossie » :

Figure 1.3
La « pyramide de la polyglossie »



Source : d'après Obanya (1999*b*).

Les systèmes d'enseignement additifs bilingues ou trilingues qui utiliseraient au mieux les compétences multilingues des enfants et des adultes devront donc tenir compte des principaux schémas de communication. Autrement dit, la notion technique d'une éducation « bilingue » doit concilier les situations trilingues locales/régionales avec deux langues secondes supplémentaires, en fonction de la situation des enfants lorsque la langue locale ou de la communauté/zone est différente de la langue nationale (s'il en existe une). Le tableau 1.1 illustre les différents scénarios possibles dans le cas du Cameroun et du Niger.

Tableau 1.1
Cas théoriques de modèles d'enseignement bilingues et trilingues : Cameroun et Niger

	Niger		Cameroun
(1) Modèle additif bilingue : L1 + L2			
L1 (LDE) = langue locale/langue maternelle OU langue de la communauté/zone	hausa	zarma	ewondo
L2 (ME) = langue officielle	français		français/anglais
(2) Modèle additif trilingue : L1 + L2 + L2			
L1 (LDE) = langue locale/langue maternelle OU langue de la communauté/zone	kanuri	gulmance	gisiga
L2 (ME) = langue nationale	hausa	zarma	fulfulde
L2 (ME) = langue officielle	français		français/anglais

LDE = langue d'enseignement
ME = matière enseignée.

Le multilinguisme naturel de l'enfant en Afrique

L'observation des enfants africains en âge préscolaire et primaire dans des cadres multilingues prouve que le multilinguisme en tant que schéma comportemental naturel de changement de code est une stratégie de communication très efficace avec laquelle les enfants grandissent dans leur groupe d'amis (Khamis, 1994). C'est une recherche sur le multilinguisme dans la petite enfance en Afrique, menée sous les auspices du Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud (PRAESA) à l'université du Cap, qui a réuni les données probantes. Les responsables de la planification et du choix des éléments linguistiques des politiques de l'éducation auraient donc tout intérêt à considérer le multilinguisme comme une ressource importante à utiliser aussi largement que possible, car elle fait appel à l'expérience préalable des enfants, à leurs capacités existantes et est directement liée à leur schéma de comportement linguistique, social et culturel dans leur environnement non scolaire (Wolff, 2000*b*).

Ces résultats de recherche contredisent une attitude négative très fréquente dans les sociétés européennes et aux États-Unis vis-à-vis du multilinguisme dans la petite enfance (Oksaar, 1989 ; Wardaugh, 1992), qui a pesé lourdement sur la manière dont les Africains (l'élite comme les masses) envisagent les programmes d'éducation multilingue qui incluent leurs langues maternelles. Cette attitude s'accompagne d'un certain nombre d'idées fausses sur les prétendus effets nuisibles du bilinguisme chez l'enfant qui – comme le veulent des idées répandues mais erronées (Crystal, 1997) – risque de n'apprendre aucune langue correctement et de rester « semi-alphabétisé » dans les deux. La recherche psycholinguistique et sur l'acquisition d'une seconde langue menée depuis plus de 100 ans montre pourtant qu'en dehors des cas pathologiques où les enfants présentent des déficiences physiques ou mentales indépendantes, le bi/multilinguisme n'a jamais perturbé le développement mental et cognitif d'un enfant. Au contraire, les enfants qui grandissent avec deux ou même plusieurs langues acquises simultanément ou successivement pendant la petite enfance, ont tendance à mieux réussir à l'école que les enfants monolingues dans presque toutes les activités intellectuelles et à tout moment – si tant est qu'ils jouissent à l'école comme à la maison d'un environnement sain, stable et donc propice.

Les « mythes » suivants sur le multilinguisme chez l'enfant sont recensés puis réfutés par Dutcher et Tucker (1995, cité dans GTZ, 2003, p. 21) :

- **mythe 1 : les enfants connaissent leur 1ère langue quand ils entrent à l'école, à six ans**
  « Des recherches récentes montrent qu'il faut en fait au moins 12 ans pour apprendre sa première langue ».

- **mythe 2 : les enfants apprennent une 2e langue plus rapidement et plus facilement que les adultes.**
  « Des recherches sous contrôle menées dans des situations d'apprentissage formel et informel montrent que les adultes (et les adolescents) réussissent mieux que les jeunes enfants… à l'exception de la prononciation, où ces derniers ont un certain avantage ».

- **mythe 3 : plus l'enfant est jeune, mieux il apprendra une seconde langue.**
  « Les recherches apportent des preuves du contraire… Une étude sur des enfants anglophones du Canada suivant des programmes d'immersion tardive (où la langue seconde est introduite en septième ou huitième année) montre qu'ils réussissent aussi bien voire mieux aux tests en français que les enfants qui ont baigné dans cette langue depuis la maternelle ou la première année ».

- **mythe 4 : plus les élèves passent de temps en contact avec une langue seconde, plus vite ils l'apprendront.**
  « C'est le mythe du plus = mieux : plus on est exposé à une langue seconde, plus rapidement on l'apprend… Pour l'acquisition d'une langue seconde, la durée du contact avec la première langue est bien plus essentielle que le temps de contact avec la seconde. Autrement dit, le développement de la première langue prime sur le temps consacré à acquérir une langue seconde. Cet argument, contre-intuitif, est corroboré par de nombreuses études ».

- **mythe 5 : les enfants ont appris une langue seconde une fois qu'ils l'ont apprise (!).**
  « Les chercheurs considèrent désormais que l'apprentissage d'une langue seconde exige deux formes différentes de compétences : i) la communication sociale ; et ii) des aptitudes linguistiques académiques. Pour acquérir la première, un à deux ans suffisent ; pour acquérir les secondes à un niveau proche des normes scolaires, il faut cinq à sept ans ».

Une brochure de GTZ sur *L'éducation primaire universelle dans les sociétés multilingues* (2003) cite d'autres mythes, identifiés pendant 25 ans d'expérience en Amérique latine et en Afrique subsaharienne :

- **mythe 6 : seule la langue officielle permet de véhiculer les contenus scientifiques et mathématiques.**
  Il n'y a aucune raison pour que les langues africaines soient inadaptées à ces contenus. L'enseignement de ces matières en langues africaines avec des manuels rédigés dans ces langues a démarré avec les premiers missionnaires, au milieu du 19e siècle. Il se poursuit actuellement dans plusieurs pays africains et rien ne permet de penser que la médiocrité des résultats en mathématiques est liée à l'utilisation des langues africaines.

- **mythe 7 : sans langue officielle, il n'y aurait pas de communication possible dans la capitale et dans les villes.**
  Cet argument ignore volontairement le fait que les groupes d'immigrants dans les villes africaines organisent en général la communication en fonction de la langue de la majorité linguistique ou du pouvoir économique de tel ou tel groupe linguistique. Les enfants des groupes minoritaires sont en général bilingues voire trilingues. La langue officielle fait rarement partie de ce multilinguisme naturel.

- **mythe 8 : les enfants des fonctionnaires sont exclus de l'éducation lorsqu'un de leurs parents est transféré dans un poste en dehors de sa région linguistique.**
  Les fonctionnaires avancent souvent cet argument – qui reviendrait à renoncer à l'enseignement primaire universel dans des sociétés multilingues pour ne pas léser une minorité socioprofessionnelle privilégiée.

- **mythe 9 : la mondialisation force chacun à maîtriser l'anglais.**
  Les échanges au-delà des frontières linguistiques, tout comme le tourisme ou les travaux scientifiques, ont toujours existé. Cette interaction s'est radicalement accentuée depuis 20 ans et, par conséquent, de plus en plus de gens doivent ajouter l'anglais à leurs compétences professionnelles. La différence par rapport aux siècles précédents tient à la taille de la minorité concernée. Si elle a sensiblement augmenté, elle n'en reste pas moins minoritaire.

- **mythe 10 : les parents veulent que leurs enfants suivent un enseignement dans la langue officielle.**
  Les parents sont souvent confrontés à la question de savoir s'ils opteraient pour la langue officielle ou pour leur langue maternelle respective pour l'éducation de leurs enfants. Étant donné le prestige de la langue officielle et ses liens supposés avec l'emploi, la réponse semble évidente. Quand on leur demande d'énumérer les matières qu'ils voudraient que leurs enfants apprennent à l'école, les parents mettent toujours la langue officielle en première position mais cela n'est pas lié à un rejet de la langue maternelle en tant que LDE qui serait motivé par de quelconques informations techniques.

- **mythe 11 : l'enseignement en langue maternelle explique l'échec de l'éducation dans le passé.**
  Si tant est que les recherches internationales sur les résultats éducatifs, même les plus sujettes à caution, ne sont pas complètement fausses, ces échecs ne peuvent être imputés à l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement mais bien plutôt à l'incapacité à mettre en œuvre une politique linguistique digne de ce nom ou explicite. »

Ces mythes reposent donc sur des hypothèses mal informées et des préjugés folkloriques et/ou sont le résultat d'une mauvaise méthodologie déployée par la recherche sociale[5]. Toutes les données montrent (chapitres 2-6 de ce rapport)

5 C'est le cas lorsque l'on pose aux parents des questions de type « soit-ou » (« l'anglais OU une langue locale ? ») sans leur offrir l'option « ainsi que » (« langue locale ET l'anglais ? ») pour obtenir des réponses non biaisées.

au contraire que le maintien durable de la langue maternelle (ou d'une langue nationale) comme langue d'enseignement ainsi que l'enseignement des langues officielles et d'autres langues étrangères par des professeurs compétents contribueront à une éducation de qualité, en Afrique comme dans les pays dits développés.

Les *lingua franca* de l'Afrique et les langues transnationales en tant que ressources premières de l'enseignement multilingue

Comme la plupart des langues sont parlées par moins de 100 000 personnes, les *lingua franca* et les langues transnationales utilisées par un plus grand nombre de locuteurs comme première, seconde, troisième et même quatrième langue en plus de leur langue maternelle, revêtent pour l'Afrique un grand intérêt en termes d'économie sur les moyens de communication, au niveau national et international, avec les pays voisins. Des langues comme le hausa, le fulfulde, le jula ou le bamanankan ont été et sont utilisées comme *lingua franca* dans le commerce transnational mais aussi par exemple dans les campagnes de lutte contre le VIH/SIDA (qualifié de « maladie des camionneurs et des prostituées », en raison de sa propension à se propager par ce biais) : pour toucher les camionneurs, qui font du commerce transfrontalier, et les prostituées locales, les gouvernements sont obligés d'utiliser ces langues transnationales. Les langues non africaines comme l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais ne permettront pas d'atteindre les groupes cibles les plus importants[6].

Les *lingua franca* nationales et les langues transnationales offrent donc des ressources intéressantes pour la communication et la coopération régionales, évitent les doublons et sont un moyen de partager le fardeau. Mais des problèmes demeurent, comme l'absence regrettable d'une codification harmonisée au niveau national et international (« orthographe standard »), qui s'explique par les approches de l'époque coloniale qui cherchaient à identifier les « tribus » et les « langues tribales » et qui ont semé le trouble mais aussi par les rivalités entre missionnaires de diverses obédiences, qui préféraient que leurs ouailles aient « leur propre bible » (d'où des orthographes différentes et distinctes).

L'importance du multilinguisme individuel en Afrique tient essentiellement à deux grands facteurs :

- le nombre habituellement assez restreint de locuteurs d'une langue maternelle qui n'est en général pas pratiquée par les communautés

6 L'auteur doit cet argument à Hassana Alidou (communication personnelle).

environnantes, qui ont leurs propres langues – d'où l'obligation d'utiliser des *lingua franca* locales, régionales voire nationales en tant que seconde ou troisième langue pour la communication interethnique ;

- le prestige plus important et le potentiel socio-économique plus développé des langues nationales ou officielles, dont la maîtrise est pratiquement une condition préalable à la mobilité sociale et géographique.

Ce qui explique que l'Afrique ait été le foyer – même à l'époque précoloniale – de plusieurs *lingua franca*, qui fonctionnent à différents niveaux (local, régional, national, international). Les Africains multilingues peuvent avoir une maîtrise active d'un nombre quelconque de langues sur l'échelle sociolinguistique de la communication et dans des domaines utiles pour tout pays indépendant (figure 1.3). Prenons quelques exemples :

- le MALI possède 12 langues : 90 % de la population en utilisent quatre et 60-65 % n'utilisent qu'une seule langue (le bamanan) comme L1 ou L2. Il y a 20 ans, ce pourcentage était d'environ 40 %. Cet accroissement est davantage dû à l'utilisation croissante du bamanan comme L2 qu'à la croissance démographique de l'ethnie bamanan ;

- le BURKINA FASO possède environ 60 langues pour une population de 9 millions d'habitants, dont la moitié sont morephones – c'est-à-dire qu'ils ont le more comme langue maternelle ou sont au moins bilingues (langue maternelle et more) ;

- le SÉNÉGAL possède six langues « nationales » importantes (diola/joola, mandinka, pulaar, seereer, soninke et wolof) mais la seule langue « officielle » est le français – qui, pourtant, n'est parlée que par 15 % de la population au maximum, même après plus de 100 ans de domination sur le système éducatif, à l'inverse du wolof qui est parlé par environ 80 % de la population.

Le développement des *lingua franca* en Afrique date d'avant l'ère coloniale, ce qui fait que nombre d'entre elles n'étaient pas confinées aux différents anciens territoires coloniaux et donc aux frontières internationales des États aujourd'hui indépendants. Ces langues transnationales ne sont en général pas comptées, à tort, parmi les langues « internationales » de l'Afrique. L'UNESCO les qualifie de « langues interafricaines ». Elles présentent un potentiel particulièrement intéressant pour une utilisation élargie notamment dans l'enseignement et la communication interafricaine. Le tableau 1.2, qui repose sur une étude de

l'UNESCO (UNESCO/BREDA, 1985) et a été légèrement remanié par Obanya (1999*a*), rend compte de cette situation.

Tableau 1.2
Quelques langues (transnationales) partagées en Afrique[7]

Langue	Pays couverts	Nombre de locuteurs (en millions)
kiswahili	Burundi, Kenya, Malawi, Mozambique, Ouganda, RDC, Rwanda, Somalie, Soudan,Tanzanie	**38**
hausa	Bénin, Cameroun, Ghana, Niger, Nigeria, Soudan, Tchad	**34**
yoruba	Bénin, Nigeria, Togo	**12**
fulfulde	Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone, Togo	**11**
lingala	Congo (Brazzaville), RDC	**8,5**
kikongo	Angola, Congo (Brazzaville), RDC	**8**
shona	Mozambique, Zimbabwe	**7**
luo	Kenya, Ouganda, Tanzanie	**4**
ewe	Ghana, Togo	**3,3**
wolof	Gambie, Mauritanie, Sénégal	**3**
mandinka	Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Libéria, Mali, Sénégal, Sierra Leone	**2,8**
songhay	Bénin, Mali, Niger, Nigeria	**2,4**
dyula	Burkina Faso, Côte d'Ivoire	**2**
kanuri	Cameroun, Niger, Nigeria, Tchad	**2**
crioulo	Cap-Vert, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Sao Tome e Principe	**0,8**
fang	Cameroun, Congo (Brazzaville), Gabon, Guinée équatoriale	**0,8**
16 langues	**34 pays**	**> 140**

Source : d'après Obanya (1999*a*, p. 95).

7 Les statistiques sur la population sont des estimations qui remontent au début des années 1980. La forte pression démographique de l'Afrique laisse imaginer que ces chiffres seraient nettement plus élevés aujourd'hui, 30 ans après !

L'harmonisation internationale des langues transnationales en Afrique, inscrite à l'ordre du jour de l'ACALAN avec l'appui de l'Union africaine (UA), semble devoir offrir un champ propice à la coopération internationale avec le soutien des organisations non gouvernementales (ONG) et des bailleurs de fonds. Elle ouvre aussi des possibilités d'édition transnationale et de création d'un environnement élargi de postalphabétisation et d'édition pour les langues africaines (chapitres 7 et 8).

L'efficacité de l'éducation et le facteur « langue »

> « [D]ans le cas de l'Afrique, le maintien des langues coloniales dans l'éducation contribue considérablement à l'inefficacité de la communication et à l'absence de participation des élèves aux activités en classe. De plus, cela explique dans une grande mesure les mauvais résultats académiques des élèves africains à tous les niveaux du système éducatif » (Alidou, 2003, p. 95).

Comme l'ont souligné plusieurs auteurs africains (Alidou [2003] ou Bamgbose et d'autres dans diverses publications au fil des années), l'éducation traditionnelle dans l'Afrique précoloniale ne connaissait pas ces problèmes de langues d'enseignement. Les langues maternelles locales étaient utilisées assez naturellement au sein de chaque groupe ethnique ou linguistique pour la socialisation culturelle de la jeune génération. Dans des régions où l'Islam était la religion établie, l'arabe (en *ajami*, une adaptation de la graphie arabe) venait s'ajouter comme « langue spécialisée » dans l'instruction religieuse dans le cadre de cette éducation coranique qui reste vivace dans de vastes régions d'Afrique. On pourrait donc dire que l'éducation multilingue relevait d'une longue tradition en Afrique, bien avant l'ère coloniale. Par conséquent, les controverses et les problèmes de langues d'enseignement que l'on déplore tellement n'ont vu le jour qu'avec le colonialisme et l'impact dominant des langues des colonisateurs.

Étant donné le cadre pratiquement multilingue des écoles et universités en Afrique, trois grandes options se dessinent pour les politiques de langues d'enseignement en ce qui concerne les supports d'enseignement :

- des stratégies totalement **endoglosses**, c'est-à-dire enseignement en langue maternelle/langue nationale et, idéalement, pendant toute la scolarité (du primaire au supérieur). Ce système garantirait pratiquement les résultats escomptés mais il n'est appliqué quasiment nulle part en Afrique ;

- stratégies **totalement exoglosses**, c'est-à-dire un enseignement directement en anglais/français/portugais, sans laisser de place aux langues maternelles ou *lingua franca* indigènes que connaissent les enfants au moment où ils entrent à l'école. Ce système tend à avoir des effets désastreux en termes d'efficacité de l'apprentissage ;

- stratégies **endoglosses et exoglosses combinées**, c'est-à-dire soit (a) des modèles soustractifs multilingues où la langue indigène d'enseignement est entièrement remplacée, tôt (sortie précoce) ou tard (sortie tardive) par la langue étrangère ; soit (b) des modèles additifs multilingues où la langue étrangère s'ajoute à la langue indigène qui est maintenue tout au long du cycle scolaire. Les modèles soustractifs bilingues se sont révélés moins performants que les modèles additifs.

La stratégie totalement endoglosse a été appliquée une fois en Afrique, en Somalie (somali) ; elle a été appliquée partiellement dans des pays comme la Tanzanie (kiswahili), le Malawi (chichewa), l'Éthiopie impériale (amharique), où une langue nationale « dominante » est ou était également imposée aux enfants ayant différentes langues maternelles pendant tout ou partie du cycle primaire. Les stratégies totalement exoglosses et les stratégies endoglosses et exoglosses combinées (sortie précoce) dominent les systèmes éducatifs africains mais elles n'ont pas su faire la preuve de leur efficacité (pour cette question, voir Stroud, 2002). En prenant le français comme exemple de stratégie totalement exoglosse, Alidou et Jung font le constat suivant :

> « Concernant l'efficacité de l'utilisation du français comme seule langue d'enseignement, plusieurs études attestent d'une forte corrélation entre les politiques linguistiques postcoloniales et le taux élevé d'échec scolaire (taux d'attrition et de gaspillage importants) chez les élèves des pays d'Afrique francophone… La plupart des élèves qui entrent à l'école formelle au Burkina Faso, au Mali et au Niger ne connaissent pas le français, la langue d'enseignement. Pourtant, ils sont censés participer activement à l'apprentissage. Ensuite, le français n'est la langue maternelle d'aucun groupe ethnique dans ces pays, de sorte qu'un enseignement dans cette langue comme L1 n'est certainement pas adapté. Manifestement, la politique linguistique appliquée dans les écoles est vouée à l'échec, car elle ignore les résultats fondamentaux de l'acquisition d'une seconde langue et d'une langue étrangère et de l'éducation bilingue dans des cadres multilingues… En particulier, la politique ne prend pas en considération le rôle qu'une exposition plus longue à des apports linguistiques significatifs

dans une seconde langue ou une langue étrangère peut avoir sur le développement d'un niveau scolaire adéquat dans cette langue [...] » (Alidou et Jung, 2002, p. 66)

Les résultats des études pédolinguistiques et psychologiques de ces 80 dernières années (diverses sources entre 1914 et 1989 ; voir Oksaar [1988 et 1989] pour des références) suggèrent que l'exposition multilingue devrait se faire dans l'idéal dès les premières étapes du développement de l'enfant pour notamment les raisons suivantes :

- les jeunes enfants qui acquièrent deux langues simultanément font bien la distinction entre les deux et y associent différents systèmes de valeur ;

- le bilinguisme multiplie les capacités analytiques, permet une vision plus complexe de la réalité et facilite l'apprentissage d'une troisième langue ;

- les enfants bilingues ont tendance à faire preuve d'une plus grande capacité d'imitation, montrent une plus grande flexibilité et spontanéité cognitives et sont moins inhibés ;

- les enfants bilingues ont tendance à faire preuve d'une réflexion plus précoce sur les propriétés structurelles de leur langue maternelle et de leur autre langue, dès 4-5 ans, ce qui démontre un raisonnement abstrait que, selon le modèle d'influence de Piaget[8], l'on ne peut attendre aussitôt chez des enfants monolingues ;

- les enfants bilingues ont tendance à apprendre à lire et à écrire beaucoup plus tôt dans les deux langues (65 % des enfants bilingues participant à un projet évoqué par Oksaar [1988 et 1989] pouvaient le faire dès 4-5 ans), ce qui démontre également de meilleures capacités comparatives et analytiques.

Cependant, en dépit de toute la recherche consacrée à cette question au niveau mondial et en Afrique, il est toujours difficile de déterminer le degré exact de l'impact d'un enseignement en langue maternelle sur la réussite scolaire – outre le fait que c'est un facteur primordial. D'autres aspects entrent en jeu comme le programme d'études et le choix d'un contenu adapté à la culture, la qualité des manuels et d'autres matériels et, surtout, la qualité des enseignants, leur

8 Jean Piaget est, parmi d'autres compétences, un théoricien du développement bien connu pour ses travaux et ses théories sur le développement cognitif de l'enfant.

formation professionnelle et leurs compétences professionnelles (encore et en particulier dans la/les langue/s maternelle/s ou la/les langue/s nationale/s et la langue coloniale) et les méthodes didactiques qu'ils sont à même d'utiliser. Toutes choses égales par ailleurs, il paraît certain que sur un plan pédagogique, mieux vaut pour les enfants suivre un enseignement dans leur langue maternelle ou, si cela n'était pas possible, dans une langue qu'ils connaissent bien en entrant à l'école (il s'agira très certainement d'une *lingua franca* régionale ou nationale que partagent un grand nombre d'enfants d'une école quand elle est située dans des quartiers urbains ou des régions particulièrement hétérogènes sur le plan linguistique). Étant donné l'importance générale accordée à la connaissance de la langue officielle (étrangère) et le rôle fondamental des *lingua franca* africaines, les stratégies endoglosses et exoglosses combinées proposant des modèles additifs bilingues ou trilingues semblent offrir une solution pour bon nombre des problèmes brûlants qui frappent l'enseignement en Afrique.

Normalisation des langues et alphabétisation multilingue

Même s'il est vrai que la majorité des quelque 2 000 langues africaines ne possèdent pas (encore) de code orthographique, cela ne justifie pas vraiment l'objection générale à leur utilisation dans l'éducation. Des linguistes formés pourraient s'y atteler dans des délais et pour un coût bien inférieur à ce que les gens imaginent habituellement. L'alphabétisation et la création d'un environnement postalphabétisation durable demandent elles plus de temps et d'efforts et doivent impliquer davantage de locuteurs de ces langues (intellectuels, enseignants, poètes, personnalités religieuses, etc.) et, dans une certaine mesure, des maisons d'édition locales (chapitres 7 et 8). Cependant, on ignore précisément si ces langues sont ou non déjà devenues des « langues écrites » – ce qui est le cas en règle générale des langues majeures ou *lingua franca* (langues nationales) largement implantées au niveau régional ou national. Le tableau 1.3, préparé par l'UNESCO en 1985 et repris par Obanya (1999*b*), liste 217 langues africaines « écrites », qui représentent à peine plus de 10 % des langues africaines mais qui pourraient concerner 50 % de la population africaine – si tant est qu'elle sache lire et écrire dans ces langues – étant donné le degré élevé de multilinguisme et la nature de la plupart de ces langues qui servent de *lingua franca* régionales ou même nationales (malheureusement, nous n'avons pas de données sur l'utilisation de la majorité de ces langues en tant que L1 ou L2).

Tableau 1.3
Une sélection des langues africaines « écrites »

Pays	Langues écrites	Population (millions)
Afrique du Sud	8	44,3
Bénin	7	12,0
Burkina Faso	12	11,4
Cameroun	38	14,3
Côte d'Ivoire	19	14,6
Éthiopie	11	62,0
Ghana	19	18,9
Guinée	6	7,7
Kenya	7	29,0
Liberia	4	2,7
Mali	9	11,8
Niger	5	10,1
Nigeria	22	121,8
Ouganda	3	21,3
République centrafricaine	4	3,5
RDC (Zaïre)	7	49,2
Sénégal	6	9,0
Sierra Leone	6	4,6
Tchad	4	6,9
Togo	13	4,4
Zambie	7	8,7

Source : d'après Obanya (1999*b*, p. 83).

La notion d'« alphabétisation » est au cœur de tous les programmes éducatifs et doit être comprise comme l'alphabétisation dans toutes les langues utilisées dans le système éducatif. Il en va de même de la capacité d'écrire dans les différents systèmes d'écriture qui coexistent sur le continent avec l'alphabet latin – une question souvent négligée dans le contexte africain.

Une éducation de qualité pour l'Afrique doit impliquer le développement d'une alphabétisation fonctionnelle et scolaire multilingue. Là aussi, il faut appliquer le bon principe pédagogique qui consiste à aller du connu et du familier vers l'inconnu. Autrement dit, tout apprentissage doit se faire dans une langue locale/familière (langue maternelle/langue nationale, L1) et l'alphabétisation doit aussi commencer dans cette langue. Les connaissances et les compétences

acquises lors de l'alphabétisation doivent, le moment venu, être transférées à d'autres langues, comme la langue étrangère/officielle.

Attitudes envers les langues

La planification et l'application de politiques linguistiques et de langues d'enseignement dans l'Afrique postcoloniale se sont heurtées et se heurtent toujours à un certain nombre d'attitudes négatives chez la plupart des parties prenantes quant à : (a) la faisabilité du multilinguisme dans l'éducation ; (b) la valeur des langues indigènes africaines pour une éducation de qualité ; et (c) la valeur de la langue officielle/étrangère comme moyen d'apprentissage. Ces attitudes négatives largement répandues reposent sur des préjugés, des stéréotypes et des clichés, qui mènent à des « choix mal informés » (Bamgbose, 2003, p. 53) lorsqu'il s'agit, par exemple, de décider de la langue d'enseignement dans les écoles. Ces attitudes se retrouvent chez les membres des élites administratives et politiques africaines, chez bon nombre d'experts expatriés (notamment les économistes et les spécialistes en sciences sociales sans formation sociolinguistique ; Bamgbose, 2003, p. 53 sqq. ; 2004, p. 94 sqq.) et dans le grand public, en particulier chez les professeurs, les parents et les élèves. On considère – à tort – que le choix se résume à opter pour la langue officielle/étrangère ou pour la langue maternelle/nationale. Les solutions multilingues pour répondre aux problèmes de l'enseignement ne sont en règle générale pas considérées comme viables, en dépit du fait objectif que les systèmes multilingues sont ceux qui reflètent le mieux la situation africaine.

Objections fréquentes à la promotion des langues africaines

Obanya (1999*b*) identifie huit domaines qui, aux yeux des décideurs, posent un problème majeur pour la promotion des langues africaines dans l'enseignement :

i) la multiplicité des langues ;
ii) la nature multiethnique des zones urbaines ;
iii) le faible niveau de développement technique des langues africaines ;
iv) le statut officiel des langues indigènes ;
v) l'hostilité des Africains à l'étude de leurs propres langues ;
vi) le manque de personnel et de ressources matérielles pour enseigner les langues indigènes ;

vii) les coûts supposés élevés de l'enseignement en langues africaines ;
viii) les effets négatifs à long terme pour l'apprenant.

Nous l'avons vu, certaines de ces opinions erronées ne résistent pas aux conclusions de la recherche, de l'expérience pratique et des preuves recueillies au quotidien. D'autres peuvent être résolues par des politiques linguistiques cohérentes en faveur du multilinguisme comprenant les langues indigènes africaines et les langues officielles/étrangères. Les véritables obstacles à la promotion des langues africaines dans l'éducation sont à chercher ailleurs et en particulier dans « la peur de l'inconnu » (Obanya, 1999*b*).

> « Il est … clair qu'en dehors des milieux universitaires, les discussions publiques sur l'EPU dans les sociétés multilingues sont dominées par toutes sortes d'objections. Tous les avantages de l'enseignement en langue maternelle et sa faisabilité technique sont en général marginalisés, si ce n'est passés sous silence » (GTZ, 2003, p. 22).

Attitudes négatives envers les langues

Les élites africaines postcoloniales se définissent largement par leur comportement linguistique (à savoir, leur préférence pour l'utilisation de l'ancienne langue coloniale officielle). Elles peuvent le faire, car elles ont réussi dans un système d'éducation basé sur une langue étrangère et dans lequel la langue coloniale était la langue d'enseignement dominante. Cependant, elles oublient que leur réussite personnelle n'est pas le gage de l'efficacité générale du système (Roy-Campbell, 2001). Ainsi, l'idée d'utiliser les langues africaines indigènes dans l'éducation ou, plus généralement, à des fins officielles se heurte à de fortes oppositions chez les élites politiques, en grande partie en raison de leur propre réussite scolaire. Neville Alexander qualifie avec justesse cette attitude de « syndrome du maintien du statu quo » :

> « [L]a nouvelle élite, noire et blanche, n'est pas prête à aller au-delà de déclarations pieuses sur la promotion du multilingue ou le développement des langues africaines et d'autres langues marginalisées… Cela s'explique par le fait que, dans la pratique, les nouvelles élites sont tout à fait disposées à prendre la suite de l'état colonial, après une 'réforme' purement cosmétique ('les blancs sont remplacés par des noirs'), sans rien changer sur le fond » (Alexander, 1999, p. 3).

Quant à la « masse », des décennies et des siècles de marginalisation ont forgé des préjugés négatifs bien ancrés dans les esprits de nombreux Africains vis-à-vis de leurs propres langues indigènes et qui découlent des expériences traumatisantes vécues pendant l'ère coloniale :

> « Des années d'endoctrinement ont amené un grand nombre de personnes à accepter le fait qu'une éducation 'réelle' ne pouvait être dispensée que dans une langue universelle comme l'anglais. L'idée même que cela puisse être bénéfique pour l'enfant de recevoir un enseignement initial dans sa première langue est contestée par des parents dits instruits. Il ne fait aucun doute que ce sont là ignorance et préjugés et qu'il serait important de prévoir une campagne d'information lors de l'application d'une politique utilisant les langues d'enseignement indigènes, pour expliquer en termes accessibles aux profanes les arguments en faveur de cette politique » (Bamgbose, 2000*a*, p. 88).

Lorsque l'éducation formelle est exclusivement ou principalement liée à une langue officielle d'origine non africaine, les langues africaines ont peu de chance d'être acceptées comme langues d'enseignement et d'apprentissage par la plupart des Africains, à moins que des campagnes de sensibilisation et un bon marketing social en faveur de modèles d'éducation supérieurs ne puissent modifier ces attitudes qui s'expliquent par un manque d'informations.

Les discours formels et informels, notamment chez des experts occidentaux sans formation professionnelle (socio)linguistique (et donc chez la plupart des consultants en sciences économiques et sociales et les représentants des bailleurs de fonds), ont tendance à être assez critiques à l'égard du multilinguisme et de l'utilisation des langues indigènes dans l'éducation en Afrique (Wolff, 2006*a*), si tant est que la question soit soulevée[9]. Cela est en grande partie dû à des attitudes négatives transmises vis-à-vis d'un multilinguisme non élitiste et, en particulier, du multilinguisme dans l'enfance, dans la mesure où les cultures occidentales ne considèrent en général pas le multilinguisme comme un avantage.

9 La lecture de nombreux documents pertinents concernant le NEPAD, la Renaissance africaine, l'éducation pour tous, les OMD, etc., montre que les questions du multilinguisme, en particulier l'utilisation des langues indigènes, brillent par leur absence dans les principaux discours sur le développement. L'« éducation » en tant que telle est fréquemment mentionnée, mais sans pratiquement aucune référence à la/les langue/s d'enseignement. On peut en déduire que l'éducation dans la langue officielle (étrangère) est considérée comme « acquise ».

> « Dans certaines sociétés occidentales, les personnes bilingues suscitent une forme de 'mépris', et cela ne date pas d'hier. Nous n'accordons de prestige qu'à quelques langues 'classiques' (le grec ou le latin) ou à des langues modernes de 'grande' culture (l'anglais, le français, l'italien ou l'allemand). En général, on ne vous reconnaît guère de mérite à parler le swahili ou, jusqu'à récemment, le russe, le japonais, l'arabe ou le chinois. Le bilinguisme est en fait parfois considéré comme un 'problème', en ce sens que nombre de personnes bilingues ont souvent une position assez inférieure dans la société, de sorte que la connaissance d'une autre langue est associée à 'l'infériorité'. Le 'bilinguisme' est vécu comme un problème personnel et social et non pas comme un phénomène à forte connotation positive » (Wardaugh, 1992, p. 101).

Oksaar (1989) observe que, dans les cultures occidentales (et en particulier européennes), les adultes multilingues sont en général admirés alors que l'on a tendance à avoir pitié des enfants multilingues. La recherche pédolinguistique, psycholinguistique et neurophysiologique moderne sur le développement cognitif des enfants réfute cet héritage occidental qui est intimement lié à des notions néoromantiques de l'idéologie européenne occidentale de l'État-nation du 19e siècle – « un pays - une nation - une culture - une langue » – que Wolff (2000*a*) qualifie avec dérision de « monomanie ». Il s'agit en fait d'une posture idéologique sur l'« unité » de la race, de la nation, du territoire, de la culture, de la langue et du leadership. Elle a pour symptômes la discrimination, sinon l'éradication des « dialectes » non standards et des langues « vernaculaires » indigènes, une forte opposition au multilinguisme et à la diglossie impliquant des langues indigènes, une préférence marquée pour les décisions politiques encourageant le monolinguisme et le monoculturalisme et – depuis peu – une attitude positive envers la mondialisation.

Dans le contexte africain, l'attitude négative vis-à-vis du multilinguisme impliquant les langues africaines indigènes repose souvent, du moins implicitement ou de façon subconsciente, sur l'idée de la supériorité des langues et cultures coloniales et de l'infériorité générale des langues et cultures des populations colonisées. Ces langues sont souvent qualifiées de « dialectes » ou de « vernaculaires ». Cette attitude négative envers les « dialectes » ou langues « vernaculaires » va de pair avec une méfiance fondamentale vis-à-vis des personnes multilingues, que l'on a tendance à ranger avec les couches marginalisées des populations minoritaires (en Europe, cette discrimination concerne les immigrants, les réfugiés, les travailleurs migrants, les nomades, les enfants issus de mariages mixtes, etc.). Des clichés virulents circulent dans le

grand public quant aux propriétés ou non-propriétés supposées des langues africaines : celles-ci ne sont pas des « vraies » langues (parce qu'elles ne sont pas « standardisées ») mais simplement des « dialectes » (donc inférieures) ; elles n'ont pas de grammaire, possèdent un vocabulaire limité avec peu ou pas de terminologie abstraite, ne peuvent s'écrire, etc. Alors que les linguistes ont démontré depuis longtemps l'absurdité de ces clichés, ils ont la peau dure. Les langues africaines sont perçues par certains comme des idiomes « primitifs » avec une faible valeur sur le plan de la communication, parlées uniquement par les chasseurs-cueilleurs, les paysans ou les éleveurs illettrés et n'ayant une utilité que pour des questions culturelles locales très limitées. Dans cette optique, les langues africaines ne sont pas aptes à être utilisées pour une communication poussée (écrite en particulier) sur des questions politiques, économiques, culturelles et sociales et, spécifiquement, pour tout ce qui concerne la technologie moderne, les sciences et la philosophie politique. Cette attitude très répandue, née en dehors de l'Afrique, a profondément ébranlé l'image des langues africaines indigènes même aux yeux de certains, sinon de la plupart, de leurs locuteurs.

Pour l'auteur, membre depuis des décennies de la communauté internationale pour les études africaines, une autre attitude négative se rencontre fréquemment chez les experts non linguistes de la coopération pour le développement en Afrique – celle de l'« antilinguisme », qui minimise délibérément l'intérêt des aspects (socio)linguistiques. Elle procède probablement de deux facteurs qui distinguent ces experts des sociolinguistes professionnels et des praticiens du développement ou de la langue forts d'une grande expérience « de terrain » : (a) du fait de leur formation généraliste et non régionalisée, que ce soit en économie, en sciences politiques ou en sociologie, ils sont tout simplement inconscients de la complexité de ces questions qui exigent et méritent l'attention des sociolinguistes dans le contexte africain ; (b) ils sont en règle générale incapables de parler une ou plusieurs langues africaines (se sentant mal à l'aise face à ce manquement professionnel, ils créent une culture de silence bienvenu ou un tabou autour de cette question). Cela explique pourquoi la sociolinguistique fait rarement partie des matières jugées indispensables dans l'enseignement universitaire en sciences culturelles et sociales, même pour les futurs « experts » du développement.

Langue et développement en Afrique

il n'est pas possible d'aborder et d'analyser sérieusement les questions liées aux systèmes politiques et à la démocratie, aux systèmes juridiques et éducatifs, à la situation des droits de l'homme, à l'économie et à la mobilité sociale, au rôle

des médias électroniques et imprimés, à l'autonomie culturelle et au statut des groupes minoritaires, etc., sans faire référence à l'importance de la « langue ». Ceci est un fait, que le développement soit défini de façon restreinte ou élargie. Les prémisses suivantes, tirées de Okombo (2000, p. 43) pourraient sembler axiomatiques pour la situation africaine :

(a) le développement moderne repose largement sur les connaissances et l'information ;

(b) les pays africains sont très dépendants des sources étrangères de connaissances et d'informations, en particulier dans le domaine de la science et de la technologie ;

(c) les connaissances et l'information arrivent en Afrique véhiculées par les langues internationales qui ne sont pas autochtones au continent africain ;

(d) pour que les idées du développement prennent racine en Afrique et bénéficient de la créativité africaine, les initiatives en la matière doivent impliquer les masses africaines et non pas uniquement les dirigeants ;

(e) l'implication des masses africaines dans les activités de développement ne pourra pas se réaliser avec un réseau national de communication (éducation comprise) basé exclusivement sur les langues non autochtones, comme c'est actuellement le cas pratiquement partout.

Pour ce qui est du rôle que doit jouer l'éducation, toutes les recherches montrent que la plupart des systèmes éducatifs en place – modèles monolingues et soustractifs bilingues – échouent avec la majorité des élèves et excluent les masses, car ils interdisent l'accès aux connaissances et informations nécessaires au développement moderne. Les politiques erronées de langues d'enseignement empêchent également les masses africaines d'avoir accès aux langues officielles/étrangères. Comme les connaissances et les informations arrivent en Afrique par le biais des langues officielles/étrangères, la masse critique d'Africains informés et savants indispensable au développement sera donc impossible à constituer dans un avenir proche, du fait de politiques linguistiques « erronées » et de politiques de langues d'enseignement inadéquates et/ou mal mises en œuvre.

Le facteur « langue » (absent) dans le discours dominant sur le développement

À première vue et très superficiellement, la « langue » semble avoir peu ou pas grand-chose à voir avec les problèmes « réels » du développement économique et de la réduction de la pauvreté. Ce malentendu apparent peut s'expliquer comme suit : le discours sur le développement (se référant en général très peu à l'éducation) a été largement dominé par les économistes, les théoriciens du développement et les planificateurs, les politologues et les analystes politiques. Le discours sur les politiques et la planification linguistiques, les questions d'alphabétisation et de postalphabétisation sont restées très largement aux mains des sociolinguistes et des pédagogues. Ces différents experts ne se parlent pratiquement pas, ne lisent en général pas les papiers produits par les autres et ne fréquentent pas les mêmes conférences ni les mêmes ateliers. D'où une ignorance très répandue sur les rapports mutuels complexes entre la langue, l'éducation, la pauvreté et le développement chez les acteurs qui tendent à monopoliser le discours dominant sur le développement.

Dès les premières heures du discours sur le développement postindépendance, le fait que la majorité des pays en développement soient multilingues et multiculturels, avec les problèmes de communication et d'unité nationales qui en découlent, a été corrélé par les sociolinguistes comme par les spécialistes des sciences sociales aux niveaux élevés de pauvreté et d'analphabétisme (voir par exemple Fishman, 1991). Fishman – qui fait autorité sur la sociologie des langues dans les pays en développement – propose une analyse critique de l'affirmation classique selon laquelle des niveaux de pauvreté relativement plus élevés correspondent à des régions du monde fortement multilingues, comme l'Inde et l'Afrique :

> « En utilisant des techniques statistiques avancées, [Fishman] a corrélé 238 variables économiques, politiques, sociales, culturelles, historiques, géographiques et démographiques collectées dans 170 pays et le PNB de ces pays, pour constater que l'hétérogénéité linguistique n'avait aucune valeur prédictive sur le niveau du PNB par habitant (Fishman, 1991, p. 13). De fait, Fishman et Solano (1989) suggèrent même que l'existence de *lingua franca* et du bilinguisme permettent à de nombreuses sociétés d'atteindre un PNB par habitant supérieur » (Stroud, 2002, p. 37).

Ces idées semblent néanmoins avoir peu influencé jusqu'ici les discours dominants sur le développement, qui continuent à se caractériser par une

négligence quasi totale de la question des langues. En dépit de la corrélation apparente entre le degré de multilinguisme et le développement économique et social, aucune relation causale directe n'a pu être établie entre la diversité linguistique et le développement économique et social :

> « [D]ans les analyses et indicateurs de développement utilisés par le PNUD, la Banque mondiale, l'OCDE et d'autres, le facteur 'langue' n'est jamais considéré comme un élément de l'équation. Même l'UNESCO, qui plaide depuis 1950 en faveur de la langue maternelle comme langue d'enseignement, ne fait aucune référence à la diversité linguistique dans ses données statistiques présentées dans ses rapports sur l'éducation dans le monde. Ces rapports citent des chiffres sur l'analphabétisme, sans que l'on sache de quelle langue il s'agit – nationale, internationale ou locale. Ce constat ne peut que surprendre, étant donné l'intérêt de l'UNESCO pour la diversité culturelle et le développement des langues locales » (Watson, 1999, pp. 6-7).

Enfin, les pays dits « sous-développés » et hétérogènes sur le plan linguistique ne permettent pratiquement jamais à la majorité de leurs citoyens de suivre un enseignement dans leur langue maternelle tout au long de leur scolarité, à savoir de la maternelle à l'université. C'est pourtant la norme dans tous les pays développés, indépendamment du nombre de langues parlées à l'intérieur des frontières nationales. Le problème n'est donc pas un problème de quantité (nombre de langues et degré de multilinguisme) mais de qualité (enseignement en langue maternelle ou dans une langue nationale)..

Langue et développement social

Plusieurs publications et documents[10] insistent sur la relation entre l'utilisation des langues indigènes (parallèlement à un rôle approprié dévolu aux langues étrangères/officielles), le développement et la démocratisation mais aussi une réelle indépendance vis-à-vis de la domination coloniale et néocoloniale et le développement social en général. Le document le plus pertinent venant d'Afrique, la Déclaration de Harare, recense les recommandations de la *Conférence intergouvernementale des ministres sur la politique linguistique en Afrique* (1997).

10 Voir par exemple les travaux de Neville Alexander, Ayo Bamgbose, Paulin Djité, Kahombo Mateene, Kwesi Prah, pour ne citer que quelques-unes des voix africaines, de plus en plus nombreuses, qui se font entendre – dans la foulée d'appels bien antérieurs comme, par exemple, ceux de cheikh Anta Diop et Ngugi wa Thiongo.

Les élites politiques africaines, qui affichent une opinion apparemment favorable à l'autonomisation des langues africaines, sont largement opposées aux écrits et enseignements d'universitaires et d'intellectuels africains sur la question, qui plaident pour un rôle accru des langues africaines dans la démocratisation politique et la décolonisation générale des cultures et de la société africaines mais aussi pour renforcer « les capacités de développement du peuple africain ».

> « [L]e fait que les langues de l'innovation scientifique et technologique soient étrangères au peuple d'Afrique restreint nécessairement le vivier de personnes créatives où le secteur moderne pourrait recruter sa main-d'œuvre. Conséquence inattendue de cette situation, le fait que l'économie se tourne nécessairement vers les métropoles européennes et du Nord, d'où viennent toujours les « experts ». Si les concepts de la science et de la technologie modernes étaient accessibles au travers des langues indigènes de l'Afrique, le vivier de créativité et d'innovation serait certainement démultiplié de façon exponentielle et les économies deviendraient moins dépendantes de la compétence étrangère. À mon sens, il est évident que le fait que les Africains doivent accéder à la modernité et à la sophistication technologique par le biais des langues européenne est, d'une manière générale, l'une des principales raisons de la médiocrité persistante de la production intellectuelle africaine de la fin du 20e siècle » (Alexander, 2000*b*, p. 20).

Concernant la question du genre, souvent évoquée dans ce contexte, il semble qu'aucune recherche approfondie ne permette d'établir un lien solide entre l'utilisation de la langue maternelle en primaire (ou l'éducation bilingue impliquant la langue maternelle) et la participation et la réussite scolaires des filles dans les écoles d'Afrique subsaharienne (Benson, 2002). Pourtant, c'est un point que la Banque mondiale (2005) considère d'un œil favorable et que l'on retrouve dans plusieurs déclarations générales. Comme le genre est susceptible d'interagir avec d'autres variables comme l'âge, le milieu ou la classe socioculturel, l'interface langue/genre est donc assez difficile à établir. Il semble raisonnable de supposer que les programmes d'éducation multilingue ou d'enseignement en langue maternelle n'auraient aucun impact négatif sur l'instauration de la parité filles/garçons dans l'éducation en Afrique.

Plusieurs initiatives, publications et documents idéalistes rapprochent l'éducation, l'utilisation officielle des langues maternelles et – en particulier – l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation de la question plus générale des droits de l'homme (voir Bamgbose [2000*a*] pour ce raisonnement). Suivant

l'exemple de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Nations Unies, 1948), à laquelle la majorité des nations ont souscrit et dont les principes sont inscrits dans la constitution de nombreux pays, proposition a été faite d'obtenir le même résultat avec une déclaration ou une charte des droits linguistiques de l'homme, indépendamment des problèmes d'application et d'adoption qui, pour la majorité des êtres humains dans le monde, font déjà de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* une simple promesse sur papier. On retrouve un autre exemple de cette volonté, cette fois-ci spécifiquement appliquée à la politique linguistique, avec le *Plan d'action linguistique pour l'Afrique* de l'Organisation de l'Unité africaine (OUA) adopté en juillet 1986 et qui n'est guère sorti des milieux académiques qui le citent dans leurs travaux sur la politique linguistique.

Les idées fondamentales sous-tendant ces initiatives et documents insistent sur la non-discrimination, le pluralisme et les initiatives de la communauté pour l'utilisation et le développement de la langue (voir aussi la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, 2001). Elles impliquent plus précisément le droit à une éducation dans sa propre langue, le respect des droits et de la culture des immigrants, des droits égaux pour les langues, le droit d'utiliser sa langue dans la communication, les arts et la culture, les tribunaux, les instruments juridiques, les transactions commerciales, etc. – et même la création d'une Commission mondiale sur les droits linguistiques (Bamgbose, 2000*a*). Nous pouvons également citer les résolutions adoptées à l'occasion de conférences internationales de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, la science et la technologie (ADALEST), organisées à Kisumu (2000), Hammanskraal/Pretoria (2002) et Mangochi (2004), sans oublier la *Déclaration d'Asmara sur les langues et la littérature africaines* (2000)[11].

Les langues considérées comme une ressource

Un nouveau paradigme séduit depuis quelques années les africanistes éclairés, qui ne voit plus les langues africaines comme une fin en soi. Ce nouveau paradigme s'intéresse d'abord aux locuteurs de la/des langue/s et à la façon dont ils utilisent/n'utilisent pas la/es langue/s comme une/des ressource/s au quotidien, contribuant/ne contribuant pas ce faisant au développement social, politique et économique. La question n'est plus de savoir ce que les (socio)

11 Ces documents sont consultables sur Internet. Ils ont par ailleurs été regroupés, avec d'autres documents pertinents sur la « Renaissance africaine », dans les annexes du livre Tied Tongues. The African Renaissance as a Challenge for Language Planning (sous la direction de H.-E. Wolff, 2003*a*).

linguistes spécialisés dans les langues africaines peuvent faire pour ces langues mais bien ce que ces langues peuvent faire pour leurs locuteurs et comment les linguistes peuvent aider ces derniers à puiser dans l'ingéniosité des langues indigènes et étrangères pour promouvoir le développement socio-économique, la démocratie et l'éradication de la pauvreté.

Tout d'abord, le multilinguisme ne doit pas être considéré comme un « problème », mais comme une ressource, même au sens restreint d'actif économique. À l'instar du secteur de l'énergie, où l'introduction de technologies innovantes pour exploiter des ressources plus pérennes comme le soleil, le vent ou l'eau offre un potentiel intéressant, le secteur linguistique ouvre des perspectives précieuses pour des industries linguistiques innovantes et durables. Les compétences linguistiques sont un facteur, même dans le cadre étroit de l'analyse coûts-avantages des sites industriels de production.

Langue et communication sur le développement

Le développement et les interventions d'aide au développement sont aussi une question de communication. Loin d'être purement des « apports » matériels (Childers [1990] cité dans Robinson [1996]), ces aspects touchent à la culture, à la perception et à la communication. Les projets de développement ont besoin de la communication pour être acceptés par les locaux. Une fois qu'ils ont le soutien des populations locales, il faut communiquer avec la communauté environnante et avec les sources extérieures (Robinson, 1996). Comme la communication humaine passe essentiellement par l'utilisation de/s langue/s, les questions linguistiques sont inséparables des questions relatives au développement. D'autant qu'il y a encore un autre piège : « les personnes au pouvoir savent que les barrières linguistiques aident à maintenir le statu quo et à freiner le développement. Les spécialistes du développement doivent savoir que les politiciens le savent et doivent inclure l'utilisation de la langue en tant que variable dans la planification » (Eastman [1990] cité dans Robinson [1996, p. 259]).

Pourtant, les approches communautaires du développement, qui partent de la base et s'appuient sur une communication libre dans la langue locale, présenteraient de sérieux obstacles pour des agents du développement non locaux qui apporteraient une approche descendante véhiculée par la langue officielle et internationale. Pour Robinson (1996) – et nos observations nous permettent de le suivre sur ce point – les experts internationaux d'aujourd'hui n'apprennent quasiment jamais la langue locale ou la *lingua franca*. Ils n'ont

aucune compétence dans les langues locales, ne tiennent pas à les apprendre et finissent donc par n'interagir qu'avec ceux qui parlent leur propre langue (européenne). Ce qui crée automatiquement un avantage pour ceux des ruraux dont les compétences linguistiques leur permettent déjà de mieux accéder aux informations et aux ressources. Du point de vue du développement, il convient donc d'adopter une approche multilingue de l'éducation dans laquelle la langue officielle comme la/les langue/s locale/s concernée/s – langue maternelle ou *lingua franca*/langue nationale – doivent occuper la place qui leur revient et disposer de moyens didactiques adaptés pour qu'au moins une majorité des « locaux » aient accès à des informations et des ressources utiles pendant une intervention d'aide au développement.

Gaspillage des ressources en raison de mauvaises politiques d'éducation

Lorsque nous parlons de gaspillage dans le secteur de l'éducation, nous faisons référence à au moins trois conséquences malheureuses de politiques inadaptées :

- le gaspillage des ressources humaines, à savoir les milliers d'élèves et d'enseignants, les centaines de formateurs d'enseignants, administrateurs et superviseurs et même les décideurs qui gaspillent tous leur temps et leurs efforts dans des programmes médiocres, mal organisés et inefficaces ;

- le gaspillage économique de ressources financières exorbitantes, consacrées notamment aux investissements d'infrastructure (construction et maintenance de salles de classe) et aux salaires des enseignants et des formateurs d'enseignants, du fait des goulets d'étranglement dans les écoles liés aux redoublants, de la faible productivité d'une main-d'œuvre peu instruite, des bourses et allocations accordées à des élèves mal préparés du secondaire et du supérieur ;

- la médiocrité et les performances réduites des élèves sortant du secondaire et des universités qui sont embauchés dans le secteur public et contribuent à l'inefficacité généralisée de la bureaucratie, la médiocrité des décisions prises et le manque de suivi de la mise en œuvre, etc.

Ce gaspillage général des ressources, que personne n'a jamais chiffré pour chaque pays d'Afrique, peut être lié de façon assez directe aux mauvaises politiques de langues d'enseignement et à leur impact sur le sous-développement et la pauvreté.

Ré-indigénisation modérée de l'éducation comme condition préalable d'un développement durable en Afrique

Dans les circonstances actuelles de politiques de langues d'enseignement héritées du passé, il n'existe pas d'approche dichotomique (« soit-soit ») du développement durable pour l'Afrique qui répondrait aux espoirs et aux aspirations de tout un continent. Il faut donc plutôt opter pour des approches combinatoires (« ainsi que »). L'expérience coloniale ainsi que la présence irrévocable des anciennes langues coloniales dans l'Afrique moderne et le besoin irréfutable d'exploiter le riche héritage culturel et linguistique de l'Afrique pour un développement durable et des systèmes éducatifs efficaces et effectifs, appellent à une « ré-indigénisation modérée » de ces « systèmes d'éducation post ou néocoloniaux » qui ont survécu jusqu'à aujourd'hui. Plusieurs érudits africains sont de cet avis (comme par exemple Djité [1993, 2008], Okombo [2000] ou Prah [1995, 1997]) – de même que la Banque mondiale (1989, 2005).

> « Le point clé dans les efforts de développement de l'Afrique est de voir comment bénéficier des ressources internes et externes dans le cadre d'une mise en commun salutaire et synergique de toutes les ressources intéressantes. Une trop grande dépendance vis-à-vis des ressources externes mène à l'échec, car cela entraîne souvent des conflits contreproductifs avec les réalités africaines ; insister pour avoir des ressources exclusivement africaines revient cher et engendre un progrès trop lent pour répondre à l'évolution rapide de la demande dans l'Afrique moderne. Il semble que la sagesse penche pour un juste milieu – une combinaison non antagoniste des ressources autochtones et non autochtones » (Okombo, 2000, p. 42).

> « Peut-on inverser le déclin de l'Afrique ? La réponse est simplement oui. Nous pouvons le faire et nous devons le faire. L'alternative est trop horrible à imaginer. Mais cela doit venir de l'intérieur de l'Afrique. Tout comme les arbres, on ne peut faire pousser les pays en les tirant vers le haut de l'extérieur ; ils doivent pousser de l'intérieur sur leurs propres racines. Mais l'Afrique aura besoin d'un soutien extérieur accru et durable si elle veut répondre à ce défi sans traverser trop d'épreuves » (Banque mondiale, 1989, p. 194).

Pour exploiter le potentiel de ressources des langues africaines indigènes pour le développement individuel et de la société et leur donner une plus grande crédibilité, non seulement dans les sociétés et les économies africaines, mais

aussi dans une perspective globale (en liant la question de l'internationalisation et de la mondialisation), il est impératif de revoir les politiques actuelles de langues d'enseignement en termes d'autonomisation générale et du public, qui permettra à ces langues indigènes et à leurs locuteurs de jouer leurs rôles dans une société meilleure. Cela deviendrait parallèlement la condition politique préalable au développement économique des industries linguistiques nationales et internationales qui offriraient des opportunités d'emploi à des milliers de locuteurs des langues africaines, dans la conception, la programmation, la fabrication, la vente et la distribution de produits d'ingénierie linguistique (traitement automatique des langues – TAL) spécialisés pour les langues africaines.

> « Bien gérées, les langues offrent en effet, comme toutes les autres ressources, un potentiel de création d'emplois. Certains pays – notamment l'Australie, le Canada, la Belgique et la Suède – ont créé une industrie des langues qui s'occupe des besoins linguistiques nationaux et internationaux. Ainsi par exemple, des centaines et même des milliers d'interprètes, de traducteurs, de terminologues, de lexicographes et d'autres spécialistes et professionnels des langues doivent être formés et utilisés pour que le multilinguisme fonctionne bien » (Alexander, 2003, p. 34).

De plus, la stabilité sociale et les faibles taux de criminalité sont des corollaires très appréciés des sociétés dites développées. Tous deux sont des conditions préalables et le résultat d'un investissement (étranger) continu, d'une croissance économique stable et de faibles taux de chômage. Cela a aussi à voir avec la langue et l'éducation dans les sociétés multilingues où une langue domine l'/les autre/s, qu'il s'agisse des sociétés d'immigrants en Europe ou ailleurs, dont dans la majorité des pays africains (Wolff, 2000*b*).

Élaborer des politiques de langues d'enseignement pour l'Afrique

> « Nous devrions faire la distinction entre connaître une langue internationale en tant que seconde langue et faire d'une langue internationale la langue de travail interne officielle de l'ensemble de la population aux dépends des langues maternelles de cette population.

Même si l'anglais est la langue la plus internationale, il faut rappeler qu'elle est apprise par la majorité de ses utilisateurs dans le monde en tant que seconde langue. Cela signifie que la majorité des personnes qui parlent une langue internationale connaissent au moins deux langues dont la langue maternelle ou nationale est leur première langue » (Mateene, 1980, p. 29).

Quête légitime d'un accès à la langue officielle

Il faut accepter le fait que les parents et les élèves africains considèrent, à juste titre, que l'accès à la/aux langue/s étrangère/s/officielle/s et sa/leur maîtrise sont un objectif primordial de l'éducation formelle. Ignorant les conclusions de la pédagogie et de la didactique modernes professionnelles des langues, construites sur des faits (Bamgbose parle de « choix non informé »), les parents pensent qu'une exposition précoce et très longue à la langue étrangère est la meilleure approche (« plus c'est long, mieux c'est », ce qui implique « le plus tôt est le mieux ») et voudraient dans l'idéal que leurs enfants commencent l'éducation préscolaire dans la langue officielle/étrangère. Beaucoup de parents bien intentionnés font d'énormes sacrifices pour envoyer leurs enfants dans des institutions privées utilisant le support linguistique officiel/étranger. Modifier ces attitudes erronées et mal informées est une tâche assez difficile, qui demande un marketing social professionnel et intégré des politiques d'enseignement.

Les politiques d'enseignement multilingue pour l'Afrique doivent inclure la/les langue/s officielle/s du pays – sans nécessairement inclure toutes les langues maternelles parlées dans le pays qui, comme langues d'enseignement, peuvent être remplacées par des langues nationales et/ou des *lingua franca* régionales, tant que les enfants connaissent ces langues à leur entrée à l'école. Toute incapacité à prendre des dispositions pour garantir une bonne maîtrise de la/des langue/s officielle/s compromettra l'approche multilingue, provoquera des suspicions non désirées et réduira considérablement l'acceptabilité et la durabilité.

Les écoles utilisant la langue officielle comme support sont en fait des écoles utilisant la langue maternelle ou un double support

Les classes qui utilisent comme support officiel l'anglais ou le français, quel que soit le niveau de scolarité, se transforment dans la pratique quotidienne *de facto* en classes à double ou triple langue d'enseignement. Pour susciter l'attention de leurs élèves, créer une plus grande interaction, permettre une participation active ou simplement pour transmettre un message particulier, les professeurs

laissent tomber l'utilisation de la langue officielle et passent – provisoirement ou de façon permanente – à une langue que pratiquement tous les enfants maîtrisent et partagent avec l'enseignant, que ce soit leur langue maternelle ou une *lingua franca* régionale/nationale. Cette façon de procéder habituelle chez les professeurs s'appuie sur leur conception professionnelle ou intuitive d'un apprentissage plus efficace dans la langue maternelle.

> « En terme d'efficacité pédagogique, la recherche montre que les politiques de la langue d'enseignement qui favorisent les langues maternelles dans les premières années de l'éducation de base permettent une acquisition rapide et améliorée des connaissances chez les élèves. De plus, l'enseignement en langue maternelle est efficace pour promouvoir l'acquisition de compétences dans une seconde langue » (ADEA, 1996*a*, p. ii).

Langues africaines dans l'enseignement secondaire et supérieur

L'émancipation des langues africaines à travers l'éducation ne peut néanmoins pas s'arrêter au niveau du primaire, où elles sont encore et essentiellement considérées comme un mal nécessaire à dépasser au plus vite en optant dès que possible pour la langue officielle (les modèles de « sortie précoce »). La ré-indigénisation modérée de l'éducation grâce à des politiques multilingues pleinement appliquées qui est proposée ci-dessus doit englober tous les niveaux – primaire, secondaire et supérieur.

> « [L]es universités sont essentielles pour renforcer le statut et l'intellectualisation des langues africaines. Le pouvoir de l'université est nécessaire pour chasser les notions largement répandues selon lesquelles les discours sérieux doivent se faire dans la langue coloniale et que les langues africaines ne doivent s'utiliser qu'au marché, à la cuisine et dans les cadres sociaux informels. On ne peut laisser aux enseignants du primaire et du secondaire seuls, rarement préparés à intellectualiser leurs langues et peu encouragés à le faire, la tâche de contrer ces idées. Au contraire, il appartient aux universités, aux chercheurs, aux écrivains, aux critiques et quelquefois aux responsables politiques et aux hommes et aux femmes au pouvoir, c'est-à-dire aux personnes et institutions de bonne réputation et ayant un statut important, de valider auprès du grand public la capacité tant actuelle que potentielle des langues africaines à aborder les questions sociales, scientifiques, professionnelles

et humanistes complexes… L'expérience asiatique montre que des individus érudits 'champions' de l'enseignement dans la langue nationale – souvent et même particulièrement des personnes dont ce n'est même pas la langue maternelle – peuvent fortement influencer les nouvelles conceptualisations et les programmes mais également encourager d'autres chercheurs et élèves à utiliser la langue nationale à des fins académiques et de façon générale intellectuelles » (PRAESA, 2003, p. 10).

L'éducation ne se résume pas à la langue mais, sans la langue, tout perd son sens dans l'éducation

Pour devenir réalité, une éducation de qualité doit combiner les quatre composantes suivantes : (a) une langue d'enseignement adéquate (dans les systèmes mono- ou multi-supports) ; (b) un programme d'études adéquat sur le plan culturel ; (c) des méthodes d'enseignement appliquées de façon professionnelle ; et (d) des ressources financières et matérielles adaptées. Il faut donc mettre l'accent sur des réformes curriculaires, sur les méthodes d'enseignement (pour la formation des enseignants et pour les enseignants en classe) et sur le financement. Les écoles doivent faire plus qu'enseigner à lire, écrire et compter : les élèves ont besoin d'apprendre à devenir des penseurs indépendants et critiques. Le programme scolaire est un instrument au service de cet objectif et devrait être conçu de sorte que ce que ce qui est appris dans une classe serve de base à ce qui peut être appris dans la classe suivante. Si certains pays ont « africanisé » leurs programmes d'études en donnant la préférence aux langues et aux cultures indigènes, il n'y a eu en fait que peu de changements dans les matières enseignées.

Il est clair que les institutions et les éditeurs de manuels scolaires non africains, qui connaissent à peine les langues et les cultures indigènes à prendre en compte, ne sont vraisemblablement pas à même de répondre à ces défis. D'où la nécessité d'impliquer éditeurs, planificateurs de programmes internes et experts en manuels scolaires africains dans la planification et la production de manuels scolaires en Afrique, si ce n'est de prendre tout en charge (chapitres 7 et 8).

Où les politiques linguistiques ont tendance à échouer et pourquoi

L'impact néocolonial sur les gouvernements africains et les agences en charge de l'éducation, qui prend quelquefois la forme d'une obéissance fervente par anticipation aux « sentiments » supposés des bailleurs de fonds internationaux

potentiels (un comportement que l'on rencontre chez certains fonctionnaires africains), empêche le progrès au niveau politique et, à la lumière d'une politique nationale plus indépendante, l'application ultérieure des politiques existantes en faveur de la langue maternelle ou de l'enseignement dans la langue nationale. Une telle conspiration « invisible » va du « refus à élargir les projets pilotes qui donnent de bons résultats au niveau national à la réduction du nombre d'années scolaires ou du nombre de matières enseignées dans la langue maternelle, ce qui revient à maintenir la politique linguistique dans un climat permanent d'insécurité et ce qui se termine parfois par un retournement complet de la politique linguistique » (GTZ, 2003, p. 20).

Deux grandes séries de facteurs contribuent aux échecs de la formulation et de la mise en application de la politique linguistique en général et la langue d'enseignement en particulier. La première est liée aux attitudes négatives envers les langues africaines de la part d'une majorité de parties prenantes. Ces attitudes ont été décrites plus haut.

La seconde série de facteurs se rapporte à la planification et l'application médiocres de la politique, en particulier l'absence de théories de la planification globales et intégrées et de suivi de la mise en œuvre basé sur des concepts modernes de marketing social intégré (Wolff, 2004). Dans plusieurs analyses percutantes des politiques linguistiques dans les pays africains, Bamgbose (1990 et 2000a par exemple) a identifié les facteurs majeurs qui sont à la base de l'échec pratiquement général de la planification linguistique et de son application. Il parle d'évitement, d'imprécision, d'arbitraire, de fluctuation et de déclaration dans le vide. Les échecs de la planification linguistique et du processus de mise en œuvre dans le contexte africain peuvent avoir différentes sources, que l'on peut regrouper dans deux grandes catégories.

Politique des langues

Cela implique tout d'abord l'absence de « volonté politique » de la part des gouvernements et des élites politiques pour remettre en question et de modifier le statu quo. Cette attitude va de pair avec l'absence systématique de sanctions pour non-conformité aux politiques existantes, une mauvaise planification et des manquements au niveau du processus d'application.

En dehors de leur absence totale de volonté politique à apporter des changements au statu quo, les gouvernements essentiellement conservateurs et les membres des élites au pouvoir en Afrique bénéficient, tant qu'ils s'identifient à la domination de la culture occidentale et de l'eurocentrisme

imposé qui en découlent, de la faiblesse inhérente de la majorité, pour ne pas dire de l'ensemble des processus de planification linguistique dans le contexte africain : l'application des politiques linguistiques ou plans d'action existants est rarement exécutoire. Pratiquement aucune sanction n'est prévue pour les violations des droits linguistiques et il n'existe pas de tribunaux auxquels peuvent s'adresser les personnes ou groupes de personnes, les associations, les ONG ou tout autre représentant de la société civile pour mettre un terme aux violations des droits linguistiques et à la non-conformité avec les dispositions constitutionnelles (Bamgbose, 2000*a*).

Lacunes matérielles

Cela s'applique à la fois au développement linguistique inapproprié (planification du corpus) et à l'allocation insuffisante de ressources (enseignants, formation des enseignants, matériel pédagogique et infrastructures générales).

La planification du corpus (système d'écriture, standardisation, modernisation et « intellectualisation ») en termes d'innovation lexicale (terminologie) implique un réaménagement linguistique spécifique à la langue et représente donc un intérêt technique pour les linguistes et lexicographes purs et durs. Aussi importante, enrichissante et longue soit-elle (notamment pour ce qui a trait à l'acceptation et à l'utilisation par les locuteurs), la planification du corpus n'est plus un défi qualitatif qui poserait de gros problèmes théoriques, méthodologiques ou techniques à la planification linguistique. Dans une situation de planification linguistique donnée, la planification du corpus peut au contraire se révéler être un défi quantitatif : combien de langues peuvent faire l'objet d'un réaménagement parallèle simultané, combien existe-t-il de planificateurs du corpus compétents, etc. – de sorte que nous en revenons à des problèmes d'allocation de ressources (*infra*).

L'inadéquation des ressources en termes de disponibilité d'enseignants compétents et de centres de formation des enseignants adéquats ainsi que de matériels pédagogiques à utiliser en classe peut également engendrer un échec total dans l'application des programmes de planification linguistique. L'allocation de fonds nécessaires à la formation des enseignants et à la production de matériels est une question de priorité politique nationale et doit être considérée comme telle. Là encore, cela ne pose aucun problème théorique, méthodologique ou technique pour les responsables chargés de la planification linguistique et de son application.

La nécessité d'avoir des objectifs clairs dans les déclarations de politique, notamment de savoir anticiper et formuler une procédure d'application progressive dans un processus global de planification est l'une des leçons les plus importantes tirées des études de cas menées en Afrique sur la planification et le processus de mise en œuvre. Dans le même temps, il est nécessaire de créer un environnement politique et socioculturel propice à une application réussie. Tout cela pointe sur un manquement : l'absence de gestion professionnelle (ou marketing) des politiques qui, dans le cas des politiques linguistiques et de la langue d'enseignement, s'inscrit dans le concept relativement récent de « marketing social intégré ».

L'enseignement multilingue évite le dilemme de la planification linguistique

Adegbija (2000) présente avec lucidité la nature du « dilemme » auquel sont confrontés les planificateurs chargés des langues dès que l'on aborde la question de la langue support de l'enseignement en Afrique : quelle que soit la décision prise en faveur de la langue maternelle/langue nationale ou de la langue étrangère/officielle, elle enverra les « mauvais messages » (Adegbija, 2000, pp. 316 sqq.). Comme le prouvent l'expérience et la pratique dans le monde, les êtres humains en Afrique comme ailleurs ont tendance à être fonctionnellement multilingues en cas de besoin. Le planificateur chargé des langues et de l'éducation doit accepter les réponses multilingues à la question de la langue, en fonction du tissu sociolinguistique spécifique à chaque pays et à chaque société. On ne peut envisager de solution « unique » pour l'Afrique.

> « [L]e remplacement complet des langues exogènes par des langues indigènes semble être totalement hors de question dans la majorité des pays africains, tout du moins pour l'heure, en particulier dans le domaine de l'enseignement supérieur. La situation de chaque pays doit être considérée pour ce qu'elle vaut. Ainsi, une politique de tolérance dans laquelle les deux types de langue se complètent (au lieu de se remplacer) réciproquement aux niveaux inférieurs et supérieurs de l'éducation doit être formulée et poursuivie en conformité avec les particularités sociolinguistiques de chaque pays africain. Cependant, il y a un point indiscutable : dans la vie éducative et dans les autres aspects de la vie nationale, les langues africaines méritent plus d'honneurs et un rôle plus important dans leurs territoires et ports d'attache que ne leur accordent à ce jour les planificateurs dans la majorité des pays. Leur incapacité supposée à s'adapter aux exigences de la vie moderne [ne] devrait plus

être utilisée comme excuse ou prétexte pour leur négligence constante ou leur absence de développement[...] Il semble évident que les langues exogènes tout comme certaines langues africaines indigènes sont nécessaires et devraient être utilisées à tous les niveaux de l'éducation. Il ne fait aucun doute que les langues exogènes sont déjà utilisées de façon disproportionnée et active dans la majorité des pays africains à ce jour, avec un statut sans pareil dans ce domaine, en particulier aux niveaux supérieurs de l'éducation. Pour commencer à aborder ou à résoudre le dilemme traité ici, il faut planter dès à présent une graine de foi linguistique dans l'avenir de la/des langue/s autochtone/s si l'on veut permettre à l'avenir leur développement et leur banalisation dans le domaine de l'éducation, en particulier aux niveaux supérieurs. Ce n'est qu'en plantant cette graine dès à présent que les langues africaines pourront réellement compléter les langues exogènes dans le domaine de l'éducation, plutôt que d'en être l'appendice, comme cela semble être actuellement le cas pour la majorité d'entre elles. Faire moins que cela, c'est continuer – surtout dans le domaine de l'enseignement supérieur – à rendre les langues indigènes africaines continuellement dépendantes des miettes linguistiques qui tombent des tables des langues exogènes » (Adegbija, ibid.).

La vision d'Adegbija d'un partage qui utiliserait à la fois les langues maternelles/nationales et les langues étrangères/officielles dans l'éducation se rapproche beaucoup des arguments défendus dans ce chapitre et dans l'ensemble de cet ouvrage. Pourtant, il faut débusquer une idée fausse et dangereuse, qui sous-tend nombre de plaidoyers en faveur de l'éducation multilingue et qui ne fait pas clairement ressortir la distinction très pertinente entre langue d'enseignement et matière enseignée. Même l'analyse et la vision d'Adegbija n'abordent pas un malentendu fondamental et répandu, très présent dans la littérature, et qui confond en permanence :

- l'apprentissage de la langue en termes d'accès à la langue officielle ;

- la question totalement indépendante du support d'enseignement le mieux adapté en termes d'accès à la connaissance et à l'apprentissage.

Conséquence de cette confusion classique, parents et membres bien intentionnés des élites africaines ont pendant longtemps préféré – et préfèrent toujours – envoyer leurs enfants dans des écoles (privées bien dotées) où ces derniers sont exposés très tôt, sinon de manière exclusive, à la langue étrangère/officielle qui sert de langue d'enseignement (« modèle exoglosse monolingue ») et

continuent ainsi à envoyer des signaux erronés aux « masses » de compatriotes, avec des effets négatifs durables sur la question de la langue d'enseignement dans les discours nationaux. En bref, l'apprentissage de la langue officielle en tant que langue étrangère relève d'un enseignement professionnel compétent, cette langue devenant matière enseignée ; en revanche, enseigner à apprendre, notamment à apprendre une langue étrangère, relève de l'utilisation d'une langue d'enseignement familière qui est, dans l'idéal, la première langue des apprenants ou une langue qu'ils maîtrisent déjà bien en entrant à l'école.

Études de cas : l'enseignement primaire multilingue en Éthiopie, au Niger, en Ouganda et en Zambie

De plus en plus de gouvernements africains souhaitent exploiter le rôle clairement positif des langues africaines dans l'éducation. Pourtant, la majorité d'entre eux semblent favoriser les modèles de sortie précoce qui, comme le montre l'expérience de l'Ouganda et de la Zambie, n'ont pas eu l'efficacité escomptée. Ailleurs, les nouvelles politiques d'éducation restent dans les tiroirs, avec peu ou pas de possibilités d'être un jour mises en œuvre. Nous verrons qu'au Niger, qui a une longue expérience très positive de l'éducation bilingue, cette forme d'éducation reste confinée aux écoles soi-disant expérimentales dans la mesure où, comme d'autres pays africains francophones, ce pays subit l'influence durable (baptisée « francophonie ») de son ancienne puissance coloniale laquelle, malgré un attachement grandissant à la *diversité culturelle*, garde une forte emprise politique sur les membres de la « famille des pays francophones ».

ÉTHIOPIE : le pays a radicalement modifié sa politique linguistique en 1994, lançant un processus d'adoption du multilinguisme avec l'introduction de 17 langues africaines (désormais 21) comme Md'I dans l'enseignement primaire (1ère à la 6e année), combinées à l'amharique (ancienne langue officielle de la période impériale) et l'anglais. Par rapport au système plutôt élitiste du passé, cette réforme visait à remédier aux problèmes linguistiques et à améliorer l'accès des enfants à l'école primaire – tout en améliorant l'alphabétisation et les résultats académiques d'une façon générale. Le gouvernement visait aussi à renforcer l'image de marque des langues et des cultures locales.

NIGER : le pays a démarré une expérience bilingue systématique en 1973, avec cinq langues maternelles différentes utilisées les trois premières années et une transition vers le français en 4e année, la L1 restant une matière enseignée jusqu'en 6e année. Le français était introduit après la deuxième année, d'abord oralement puis sous forme écrite. Les classes bilingues étaient plus stimulantes, interactives et détendues. La majorité des parents questionnés étaient favorables à une scolarisation précoce dans la langue maternelle et souhaitaient voir les langues nationales également utilisées dans d'autres cadres publics. En dépit d'un déclin dû à un contexte extérieur défavorable, les écoles expérimentales ont survécu à une difficile période de transition, entre 1988 et 1998. Les évaluations effectuées en 1985 et 13 ans plus tard attestent de la supériorité d'une approche combinant la langue maternelle et un programme sensible au contexte (APP – activités pratiques et productives) : le taux de réussite aux examens en fin de primaire était de 95 % pour la période 1980-1985, le taux de redoublement avait baissé de deux à 3 % et le taux d'abandon était de 1 % seulement. Les écoles expérimentales continuent d'exister à ce jour, mais la politique du pays n'a pas évolué, sauf sur le papier. On sait que la réticence de l'élite politique nationale est un facteur d'échec important dans la mise en œuvre de programmes d'éducation en langue maternelle. Les anciennes « écoles expérimentales » s'appellent désormais les « écoles bilingues français-langue nationale ». En 1998, un nouveau projet de loi sur l'éducation a été voté, qui adopte en particulier la stratégie de la langue maternelle (tableau 1.4).

Tableau 1.4
Niger : stratégie nationale de langue maternelle (1998)

Niveaux	Âge d'entrée	Durée	Langue d'enseignement	Langue en tant que matière enseignée
Préscolaire	3 – 5			
Enseignement fondamental niveau I	6 – 7	six ans	LM	langue officielle
Enseignement fondamental niveau II	11 – 13	quatre ans	langue	LM

LM = langue maternelle.

Malheureusement, ce projet de loi d'éducation très progressive ne prévoit aucune étape pour une application généralisée et reste donc lettre morte. L'enseignement bilingue au Niger est confiné à son « ghetto » expérimental.

Dans une étude récente, Nekeman (2005) a étudié trois pays d'Afrique où l'enseignement primaire multilingue est de fait généralisé.

OUGANDA : le pays a modifié sa politique linguistique en 1991-1992, avec l'introduction de six langues africaines dans l'enseignement primaire (1ère à 7e année) en plus du kiswahili (qui n'est pas à proprement parler une langue ougandaise, mais une langue transnationale interafricaine parlée dans la sous-région) et de l'anglais. Dans l'ensemble, plus de 30 langues sont utilisées dans l'enseignement primaire du pays, même si la plupart ne le sont que les toutes premières années. Cette nouvelle politique entendait utiliser essentiellement les langues locales pour créer un sentiment d'appartenance et de fierté devant les cultures indigènes. Mais elle cherchait aussi à améliorer l'alphabétisation et les résultats académiques de façon générale, qui étaient assez médiocres avec l'ancienne politique de la langue unique (l'anglais).

ZAMBIE : le pays a mis en place sa nouvelle politique en 2002-2003, avec un ajustement du programme scolaire et l'introduction des langues locales dans l'enseignement primaire, après le succès du programme de lecture en primaire (PRP – *Primary Reading Program*). Par la suite, sept langues africaines ont été introduites comme langues d'enseignement (de la 1ère à la 7e année) en complément de l'anglais.

L'Ouganda et la Zambie se battent encore contre la domination de l'anglais dans le système éducatif, en particulier pour la production de manuels scolaires et la mise au point de supports pédagogiques. L'anglais reste également la principale langue d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs.

Les trois pays étudiés par Nekeman (2005) ont réalisé des progrès considérables dans l'application de programmes multilingues, prévoyant des modèles trilingues là où la coexistence de langues locales, d'une langue nationale dominante et de la langue officielle (l'anglais) l'exige. Cependant, des problèmes sérieux subsistent en matière de formation des enseignants et de fourniture de matériels et de manuels dans les langues africaines.

Recommandations

Les gouvernements et les organisations africains œuvrant en faveur de l'éducation doivent intégrer les recommandations suivantes :

a. reconnaître le fait que le sous-développement et la pauvreté en Afrique sont intimement liés au facteur langue, lequel joue un rôle décisif dans le succès ou l'échec de la communication pour le développement, elle aussi étroitement liée au facteur langue dans l'éducation ;

b. intégrer le fait que les examens et analyses factuels du contexte et de l'histoire des politiques linguistiques et de la planification des langues en Afrique, en particulier de la planification des langues pour l'éducation, plaident sans équivoque pour une planification sociale globale, qui doit reposer sur des politiques linguistiques reflétant le patrimoine multilingue et multiculturel des personnes auxquelles elles sont destinées et être guidée par la volonté d'édifier une société libre et démocratique ;

c. voir l'éducation comme un projet de société qui vise un développement économique et sociopolitique durable intégré dans un contexte plus large d'ingénierie sociale, facilitée par des politiques et des pratiques linguistiques et éducatives adaptées au contexte socioculturel.

Pour réaliser l'OMD d'universalisation de l'éducation primaire en 2015 ou progresser dans ce sens, les gouvernements africains doivent :

d. élaborer et appliquer immédiatement des politiques de langues nationales, s'ils ne l'ont pas déjà fait, en particulier au niveau de la langue d'enseignement, fondées sur les données scientifiques disponibles en matière de stratégies multilingues pour assurer la qualité de l'éducation ;

e. engager immédiatement la mise en œuvre des politiques linguistiques qui, pour exister, n'ont pas été appliquées de façon sérieuse ;

f. mettre en place des systèmes éducatifs multilingues et parvenir à une gestion efficace et effective ;

g. faire évoluer les postures linguistiques virulentes des parties prenantes, aussi bien parmi les « élites » africaines que dans les « masses » et chez les conseillers expatriés des gouvernements africains.

Les attitudes doivent évoluer :

h. il faut faire accepter le multilinguisme en Afrique comme un atout et une ressource ;
i. il convient de ne plus surestimer le rôle des langues officielles/étrangères en tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement ;

j. il faut reconnaître la valeur et la signification des langues africaines à des fins de progrès et de développement en Afrique et, plus spécifiquement, dans l'éducation.

Selon le profil sociolinguistique des zones de recrutement des écoles/universités, le système éducatif national doit :

k. utiliser les langues maternelles africaines/langues nationales dans tous les cycles du système d'éducation formelle (primaire, secondaire et supérieur). Pour obtenir un apprentissage optimal, la langue maternelle/langue nationale (a) doit être utilisée comme langue d'enseignement tout au long des premières années et aussi longtemps que possible, pour n'être remplacée par la langue officielle que dans les dernières années du système et uniquement dans certaines matières ; (b) doit rester une matière enseignée tout au long du système ;

l. être flexible pour offrir alternativement des systèmes additifs trilingues à la place de systèmes additifs bilingues là où la situation l'exige afin (a) de répondre au besoin universel de la première langue comme langue d'enseignement ; (b) d'améliorer l'accès à la langue officielle/étrangère et la maîtrise de cette langue ($L2_1$ = matière enseignée) ; mais aussi (c) d'améliorer l'accès à une langue nationale de grande diffusion/de communication transnationale et la maîtrise de cette langue ($L2_2$ = matière enseignée). Cette flexibilité est d'autant plus nécessaire que la première langue n'est pas une langue de grande diffusion au niveau régional ou national.

Une application réussie des modèles basés sur les recommandations qui précèdent serait caractérisée par les aspects suivants :

m. un enseignement de qualité, grâce à l'apprentissage aussi longtemps que possible dans une langue familière ;

n. l'accès optimal à la langue officielle, grâce à une pédagogie et une didactique adéquates et à la mobilisation d'enseignants formés à cet effet ;

o. l'autonomisation et l'intellectualisation grandissantes des langues africaines/nationales utilisées dans tous les cycles de l'enseignement, qui leur octroient un plus grand prestige et un véritable statut de langues « nationales », à pied d'égalité avec la langue officielle, du moins sur le plan de leur valeur éducative ;

p. l'obtention de résultats éducatifs patents et une bonne relation coûts/bénéfices ;

q. une mobilité sociale maximale, une pleine participation démocratique et, en général, un relèvement du niveau de l'éducation ;

r. la satisfaction des souhaits exprimés par la majorité, si ce n'est la totalité, des parties prenantes.

En outre, de tels systèmes ne tomberaient plus dans le faux dilemme qui consiste à devoir arbitrer entre la langue officielle et les langues africaines/nationales comme langues d'enseignement, puisqu'ils réconcilieraient plutôt les tendances conflictuelles liées à des préoccupations concernant les facteurs d'identité de la condition humaine (qui semblent insister sur le rôle des langues indigènes) et la logique de l'attrait des perspectives d'une « fenêtre sur le monde »/de la mondialisation (qui semble souligner le rôle de la langue étrangère/officielle et de toute autre langue étrangère).

En bref, de tels systèmes répondraient à la majorité, si ce n'est à la totalité, des besoins fondamentaux d'un « développement » démocratique, socioculturel, socio-politique et socio-économique durable pour l'Afrique – et seraient un facteur décisif dans la lutte contre la pauvreté. Que peut-on attendre de plus d'un système éducatif ?

Chapitre 2

Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision et résultats

Kathleen Heugh[1]

> « Dans les sociétés multilingues, le choix de la langue d'instruction et la politique linguistique appliquée dans les écoles sont cruciaux pour un apprentissage efficace » (EPT, 2005, p. 160).

Nous verrons dans ce chapitre ce que la recherche nous apprend sur les différents modèles d'alphabétisation et de langues d'enseignement utilisés pour mettre en œuvre une politique d'enseignement des langues. Nous reviendrons sur l'apparition des modèles de langues d'enseignement en Afrique, que nous analyserons du point de vue de leur conception et des résultats qu'ils peuvent produire. Enfin, nous verrons comment aller de l'avant pour améliorer la conception et l'application de modèles linguistiques mieux adaptés aux enfants du continent et qui, ce faisant, seront utiles aux gouvernements, et aux économies comme à la société dans son ensemble.

L'Afrique est le théâtre d'un phénomène déroutant, qui a fait l'objet de longues discussions entre universitaires spécialistes de l'éducation et des langues, en Afrique et ailleurs – à savoir l'usage continu de modèles linguistiques qui ne permettent pas aux élèves africains d'accéder véritablement à une éducation

1 L'auteur remercie chaleureusement de nombreuses personnes pour leurs commentaires utiles et, en particulier, Hassana Alidou, Birgit Brock-Utne, Aliou Boly, Ekkehard Wolff, Blasius Chiatoh, Marie Chatry-Komarek, Peter Plüddemann, Carol Benson, Denis Malone, Susan Malone et Christine Glanz.

de qualité. Ces modèles ont conduit à l'échec la majorité des enfants qui sont passés par les systèmes éducatifs depuis que la conférence de Berlin, en 1884-1885, a accordé aux puissances coloniales un pouvoir de contrôle sur le continent. Alors même que ces systèmes n'ont permis qu'à une minorité d'enfants de suivre avec succès une scolarité formelle, ils continuent à être utilisés comme s'ils pouvaient garantir la réussite de la majorité des élèves. Cette situation est, à plusieurs titres, problématique. Ces modèles n'ont jamais apporté la preuve d'un retour positif sur investissement en termes éducatifs, sociaux, économiques ou de développement – en dépit des masses d'argent et du soutien des bailleurs de fonds mobilisés en leur faveur.

Spolsky (2004) a apporté un éclairage nouveau et intéressant sur l'application de la politique linguistique au niveau international – qui est particulièrement pertinent pour l'Afrique subsaharienne. Il attire notre attention sur la responsabilité que les conseillers et les « experts » doivent assumer face à l'application de politiques éducatives erronées. Pour Spolsky, si les gouvernements ou les élites au pouvoir sont en général tenus pour responsables de l'échec de politiques inefficaces, il serait contreproductif et en partie inexact de leur en attribuer toute la responsabilité. Wong-Fillmore (2004) a affirmé, dans une discussion parallèle, que l'échec des tenants d'un enseignement bilingue aux États-Unis pouvait s'expliquer par leur adhésion à des théories fausses ou inappropriées sur l'acquisition d'une seconde langue (ASL). Dans un autre courant de recherche sur l'ASL, plusieurs auteurs ont montré qu'une bonne partie des travaux sur cette question étaient sérieusement biaisés ou mal interprétés (voir par exemple Doughty et Long [2003]). La recherche présente des lacunes importantes – la plus intéressante étant que la littérature internationale ne s'appuie pas sur les données ou les résultats des recherches consacrées à l'ASL dans des contextes africains.

En tant qu'experts qui conseillent les gouvernements, nous devons être parfaitement documentés sur les derniers progrès de la recherche dans ce domaine. Nous devons comprendre l'ASL dans les contextes internationaux et voir comment l'appliquer aux cadres africains multilingues. Nous devons en permanence intégrer les nouvelles preuves, qui exigent des changements et des adaptations aux fondements théoriques, à la conception et aux méthodologies des programmes que nous proposons. Nous devons pour cela connaître les implications de la recherche en Afrique et ailleurs et bien les peser. Ce que la recherche nous apprend aujourd'hui est très différent de ce que nous connaissions en 1955, 1985 ou 1995. Nous proposons ici une évaluation critique des résultats disponibles en 2005 – date à laquelle l'étude sur l'enseignement

en langue maternelle et l'éducation bilingue a été entreprise. Nous intégrons aussi des actualisations tirées de recherches ultérieures. Des éléments supplémentaires apparaîtront avec le temps, qui permettront de peaufiner ou de modifier nos analyses actuelles. C'est là un processus normal qui implique une modification de notre mode de pensée et d'évaluation. Si nous voulons conseiller judicieusement les gouvernements, nous devons disposer de programmes de suivi et d'évaluation fiables et valables.

Composantes des modèles de langues d'enseignement

Une langue africaine plus une langue internationale de grande diffusion

L'Afrique est depuis longtemps au cœur de commissions d'enquêtes et de rapports, à commencer par la Conférence des missionnaires unis au Kenya en 1909 et le *Rapport sur l'utilisation des langues vernaculaires dans l'éducation* de l'UNESCO, publié en 1953. Les deux recommandaient l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement principale pendant au moins les premières années du primaire. D'autres rapports et résolutions de ministres de l'Éducation et de chefs d'État suivront, comme le *Plan d'action linguistique pour l'Afrique* de l'OUA en 1986 (Mateene, 1999) et la *Déclaration d'Asmara sur les langues et littératures africaines* en 2000 (Blommaert, 2001)[2].

Plus spécifiquement, toutes ces commissions et tous ces rapports ont depuis 100 ans préconisé l'utilisation de la première langue (L1)/langue parlée à la maison/langue maternelle[3] comme langue d'enseignement aussi bien que comme matière enseignée. Ces rapports ont rarement, pour ne pas dire jamais, suggéré que la L1/langue maternelle était suffisante ou que les enfants devaient se limiter à la seule L1. L'utilisation de la L1/LM est toujours préconisée

2 Voir le chapitre 1 dans ce volume pour une liste exhaustive de ces documents.
3 Les termes « langue parlée à la maison », « langue maternelle » et L1 sont utilisés indifféremment dans ce chapitre. Ils sont également utilisés dans un sens large pour désigner, dans le cas des enfants multilingues, la/les langue/s que l'enfant connaît le mieux en entrant dans l'éducation formelle. Il peut s'agir de la/des langue/s de la communauté élargie ou d'une variante proche plus couramment utilisée dans un cadre scolaire. Cette situation est assez fréquente dans des pays comme la Suisse (où le suisse allemand = L1 mais où l'allemand standard = L1 pour l'école) ou l'Australie (anglais australien – anglais international standard, etc.). En Afrique, la langue maternelle est souvent un répertoire multilingue plutôt qu'une simple variante linguistique.

parallèlement au principe d'une langue seconde (L2)[4], à la fois comme matière enseignée au début et comme nouveau support d'enseignement et d'apprentissage par la suite. Autrement dit, un consensus prévalait au moins sur un enseignement initial en langue maternelle, suivi par l'ajout d'une langue internationale de grande diffusion (LIGD)[5], qui était inévitablement la langue de la puissance coloniale.

Les recommandations révèlent un consensus sur deux points :

- la nécessité de développer et d'utiliser plus amplement les langues africaines dans les systèmes éducatifs sur l'ensemble du continent ;

- la nécessité d'améliorer dans tous les cas l'offre d'éducation et l'enseignement dans une LIGD.

Trois points ne font pas encore consensus :

- le moment auquel l'enseignement doit abandonner la langue maternelle au profit de la LIGD ;

- la nécessité de changer de support lorsque la LIGD est enseignée efficacement en tant que matière ;

- la possibilité d'utiliser à la fois la langue maternelle et la LIGD comme supports complémentaires de l'enseignement tout au long du parcours scolaire.

Les commissions et rapports cités se sont intéressés à un autre facteur : le rôle des puissantes *lingua franca* régionales – ou langues nationales de grande diffusion (LNGD) – par rapport aux langues locales moins répandues et à la LIGD. Diverses solutions à cette situation ont été proposées :

- lorsqu'il n'existe pas de langue régionale majeure évidente, un modèle à deux langues ou bilingue (L1/LIGD) peut être considéré comme suffisant ;

4 Même si de nombreux enfants sont déjà multilingues, L2 désigne ici la langue seconde utilisée à des fins éducatives. Il s'agit en général d'une langue autre que celles appartenant au répertoire des langues parlées par l'enfant.

5 Nous utilisons l'expression LIGD pour éviter l'utilisation répétitive et lourde de l'expression « ancienne langue coloniale ». Cela souligne aussi la reconnaissance d'un désir de participer aux débats internationaux.

- lorsqu'il existe simultanément plusieurs langues locales et une ou plusieurs *lingua franca* régionale/s largement utilisée/s, un modèle à trois langues est recommandé (L1/*lingua franca* régionale/LNGD-LIGD). Le Nigeria, qui compte trois langues régionales (nationales) majeures a opté pour ce modèle trilingue, comme l'Éthiopie depuis 1994 ;

- un modèle alternatif à deux langues (*lingua franca* régionale-nationale/LNGD-LIGD), les langues moins répandues ou minoritaires n'étant pas incluses. La Tanzanie, la Somalie et l'Éthiopie (avant 1994) comme le Botswana ont adopté cette approche.

La question clé, qui se pose dans toutes les situations, est l'importance du rôle des langues africaines dans ces modèles à deux (bilingues) ou trois langues (trilingues). Les autorités ayant une influence dans le domaine de l'éducation (gouvernement, ministères de l'Éducation, bailleurs de fonds internationaux, secteur privé, conseillers externes et même certains universitaires) font néanmoins souvent des erreurs ou dénaturent les recommandations préconisant l'utilisation d'une langue africaine plus une LIGD. De ce fait, la pression pour passer des modèles bilingues ou trilingues à des modèles monolingues utilisant seulement la LIGD est énorme. Dans de nombreux pays, en particulier dans les anciens pays francophones et lusophones d'Afrique, les modèles bilingues n'avaient tout bonnement pas cours jusqu'à récemment, la préférence allant aux modèles monolingues utilisant directement la LIGD.

Plusieurs universitaires ont proposé des typologies de politiques et modèles de langues d'enseignement dans des cadres africains, qui s'écartent de l'enseignement en langue maternelle pour aller vers les modèles LIGD/L2 et démontrent que la plupart sont inefficaces/inefficients/contreproductifs (Obanya, 1999*a*, *b* ; Bamgbose, 2000*a* ; Ouane, 2003 ; Wolff, 2004). Il y a également eu des centaines d'études sur l'efficacité des systèmes d'enseignement dans la L2 par rapport aux systèmes d'enseignement en langue maternelle. La recherche africaine (par exemple Macdonald, 1990 ou Bamgbose, 2000*a*) et internationale (Ramirez *et al*., 1991 ; Thomas et Collier, 1997, 2002) montre aux décideurs que les programmes soustractifs (passage direct à la L2/LIGD) et de transition précoce vers la L2 ne contribuent pas à l'obtention de bons résultats. S'il semble y avoir une amélioration initiale dans les programmes disposant de suffisamment de ressources, celle-ci tend à disparaître dès la 4e ou la 5e année de scolarité. Après, seuls de rares étudiants donnent des signes positifs de réussite.

Enfin, un autre courant de recherche montre les avantages d'une utilisation longue de l'enseignement en langue maternelle plus la L2 (modèles de sortie tardive et modèles additifs/bilingues forts) (voir par exemple Malherbe, 1943 ; Afolayan, 1984 ; Bamgbose, 1984*a*, 2000*a*, 2004*b* ; et Heugh, 2002).

Une utilisation variable des langues africaines dans les modèles

Identifier le niveau d'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement

Le développement de l'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle ne s'est pas fait au même rythme sur le continent (Ouane, 2003 ; voir le chapitre 1 [Wolff] dans ce volume). Bamgbose (2004*a*) a élaboré une typologie de l'utilisation/non-utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement en proposant une liste de pays où les langues africaines ont été/n'ont pas été utilisées.

Au cours du siècle dernier, des changements sont intervenus qui reflètent à la fois une utilisation moindre des langues africaines dans certains systèmes et une utilisation accrue des langues africaines dans d'autres. Bamgbose (2004*b*) s'intéresse aussi à ces changements et aux fluctuations dans l'utilisation de ces langues. Les variations sont significatives dans les premières années du primaire, dans l'ensemble du cycle primaire et dans le secondaire.

Variations de l'utilisation aux différents niveaux

Développement et utilisation d'une seule langue africaine pour l'alphabétisation et comme langue d'enseignement

Des pays comme le Botswana, le Swaziland et le Malawi ont privilégié une seule langue africaine (respectivement le setswana, le siswati et le chichewa jusqu'au début des années 2000) pour l'alphabétisation et comme langue d'enseignement dans une partie du cycle primaire.

La Tanzanie et la Somalie n'ont investi que dans une langue africaine (respectivement le kiswahili et le somali) utilisée jusqu'à la fin du primaire. Au Nigeria, cela s'est limité au yoruba dans le projet *Six Year Primary* (SYPP ou projet de six ans en primaire). En Éthiopie jusqu'en 1994, on n'utilisait que l'amharique et, dans une moindre mesure, l'afan oromo. À Madagascar, le malgache a été développé pour une utilisation jusqu'à la fin du primaire, mais les gouvernements successifs l'ont régulièrement supprimé ou réintroduit.

Cependant, le choix de privilégier une langue africaine par rapport à d'autres est d'une façon générale contesté, car les communautés à langue minoritaire considèrent que leurs intérêts sont marginalisés. La contestation a pris parfois de l'ampleur, notamment au Botswana (Nyati-Ramahobo, 1999) et en Éthiopie où, depuis 1994, le pays a opté pour une politique d'éducation multilingue.

Développement et utilisation de plusieurs langues africaines pour l'alphabétisation et comme langues d'enseignement

Dans la plupart des anciennes colonies britanniques, les missionnaires ont développé plusieurs langues africaines pour pouvoir alphabétiser les populations et s'en servir comme langues d'enseignement pendant les 3-4 premières années (parfois six) d'école primaire. Ce principe a été étendu jusqu'à la fin de l'école primaire par le gouvernement d'apartheid en Afrique du Sud et en Namibie (jusqu'à la fin de la 8e année) de 1955 à 1976. En Guinée Conakry, Sékou Touré a instauré l'enseignement en langue maternelle dans huit (puis seulement six) langues locales pendant huit années de scolarité (1966-1984). L'Éthiopie offre l'exemple récent le plus significatif lié à l'utilisation de plusieurs langues maternelles dans l'éducation. Depuis 1994 et en dix ans, 22 langues éthiopiennes ont été introduites dans les six à huit années du primaire et douze nouvelles langues sont en cours de développement pour une utilisation dans les premières années du primaire1.[6]

Moindre utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement[7]

La perte de terrain des langues africaines comme langues d'enseignement devient plus manifeste après l'indépendance dans plusieurs pays anglophones, où les missionnaires avaient joué un rôle de premier plan pour l'utilisation des langues africaines à des fins d'alphabétisation et d'enseignement pendant trois à quatre années de primaire. Les décisions prises au moment de l'indépendance pour favoriser l'unité nationale et éviter une éventuelle rivalité ethnolinguistique ont réduit le rôle des langues africaines dans l'éducation, jusqu'à les faire parfois totalement disparaître. C'est en Zambie et, dans une moindre mesure, au Botswana, au Malawi, en Namibie, au Swaziland et au Zimbabwe que ce phénomène est le plus visible. Le Ghana est également concerné, mais ce pays connaît d'énormes fluctuations au niveau politique. En Afrique du Sud, la perte d'influence des langues africaines dans l'éducation s'est faite en deux temps : l'enseignement en langues africaines passera de huit à quatre ans entre 1977 et 1993 (deuxième phase de l'éducation d'apartheid) puis de quatre à trois ans

6 Des interventions similaires en Érythrée ont été ralenties du fait des complexités politiques et économiques propres au pays.
7 D'après Bamgbose (2004*b*).

après les modifications introduites par le nouveau gouvernement démocratique en 1997. On observe aussi une baisse de l'utilisation des langues africaines en RDC, ancien pays francophone (Bamgbose, 2004*a*).

***Utilisation accrue de (certaines) langues africaines pour l'alphabétisation et comme langues d'enseignement*[8]**

Certains pays comme le Mozambique sont partis de zéro pour donner une plus grande place aux langues africaines dans l'enseignement. Un modèle avec le portugais seul prévalait dans le système formel jusqu'en 2003. Plusieurs années de programmes bilingues expérimentaux, parrainés par des agences de développement d'Europe du Nord, ont permis d'accorder une plus grande place aux langues locales (Benson, 2000). La nouvelle approche a opté pour un enseignement en langue maternelle jusqu'à la fin de la 3e année, avec ensuite un passage au portugais. Au Malawi, le changement de la politique linguistique en 1996 a imposé de faire place à d'autres langues que le chichewa en tant que langues d'enseignement. D'autres langues importantes ont été ajoutées, comme le chiyao, le chitumbuka, le chilomwe et le chisena. Cependant, alors que le chichewa servait auparavant de langue d'enseignement jusqu'en fin de 4e année[9], la réforme du programme limite désormais l'enseignement en langue maternelle à un ou 2 ans, avec une transition vers l'anglais en 2e année. On assiste donc simultanément à l'augmentation du nombre de langues africaines utilisées dans le système et à une réduction de la période d'utilisation (de quatre à 2 ans pour le chichewa).

En Zambie, des changements récents ont marginalement rétabli l'utilisation précoce des langues africaines dans l'enseignement. Avant l'indépendance, plusieurs langues étaient utilisées pendant 4 ans (et parfois jusqu'à 6 ans pendant la première moitié du 20e siècle) dans les premières années du primaire. Elles ont été ensuite totalement abandonnées en faveur de l'anglais, de 1966 à 1996. Aujourd'hui, les langues africaines sont utilisées pour l'apprentissage initial en 1ère année, mais la langue d'enseignement reste l'anglais même à ce niveau (Muyeeba, 2004). Il en va de même au Botswana : alors que jusqu'en 1994, le setswana était utilisé comme langue d'enseignement pendant les quatre premières années de scolarité, il a été pratiquement entièrement supprimé. Dès la première année, l'enseignement des mathématiques et des sciences se fait en anglais et, à partir de la deuxième année, toutes les matières sauf le setswana sont enseignées en anglais (Arua *et al*., 2005).

8 D'après Bamgbose (2004*b*)

9 Au Malawi, chaque année s'appelle "standard", la 4e année correspond donc au "standard 4".

Plusieurs pays francophones qui, au départ, avaient exclu les langues africaines de l'enseignement, ont également commencé à les introduire dans la première ou les deux premières années d'école et, dans un certain nombre de cas (comme au Niger), des programmes expérimentaux semblent aller vers l'intégration de ces langues dans le système éducatif. Les évolutions les plus impressionnantes sont sans doute celles observées au Mali, où les programmes expérimentaux sur 3 ans de la fin des années 1980 et 1990 (pédagogie convergente) ont récemment semblé s'orienter vers une transition plus tardive vers le français. Le Burkina Faso a lui aussi opté pour un programme progressif et systématique où l'enseignement en langue maternelle est introduit dans tout le primaire et dans le premier cycle secondaire (Ilboudo et Nikièma, 2010 ; et chapitres 3 et 4).

Utilisation fluctuante des langues africaines comme langues d'enseignement

Bamgbose (1991, 2004*b*) et Komarek (1997) ont tous deux attiré l'attention sur l'utilisation fluctuante des langues africaines dans l'éducation dans certains pays.

> « Un examen plus approfondi de tous … les pays où l'enseignement en langue maternelle n'est pas autorisé ou limité aux toutes premières années du primaire, ou est confiné à l'enseignement primaire seul aboutit au même résultat : l'ELM stagne ou est menacé, non pour des raisons éducatives ou techniques, non pour des problèmes techniques ou financiers majeurs, mais parce que c'est un pion dans la lutte pour le pouvoir politique [...] entre l'élite et la contre-élite » (Komarek, 1997, p. 2).

(voir aussi le chapitre 1 [Wolff] dans ce volume).

Clarifier la terminologie utilisée pour identifier les modèles linguistiques en Afrique

Nous nous intéresserons ici aux modèles les plus courants dans les cadres africains, en utilisant la terminologie actuellement employée par la littérature internationale. Mais comme cette terminologie est souvent mal comprise ou utilisée dans des sens différents par les planificateurs de l'éducation et les conseillers, nous commencerons par donner quelques clarifications.

Enseignement soustractif et de transition (bilingue) – modèles bilingues faibles

Objectif : n'avoir qu'une seule langue, la seconde langue

Modèles soustractifs :

L'objectif d'un modèle soustractif est de sortir les apprenants de la langue parlée à la maison/première langue pour adopter la L2 comme support d'apprentissage dès que possible. Cela implique quelquefois d'attaquer directement avec la L2 comme langue d'enseignement dès la première année de scolarité avec, éventuellement, des cours de rattrapage dans cette L2. La philosophie consiste à utiliser la L2 principalement ou exclusivement pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce modèle est parfois qualifié de modèle de submersion, où l'enfant est littéralement plongé dans la L2. Résultat, avec ce scénario « nager ou couler », seuls les plus capables s'en sortent.[10]

Modèles de transition :

Ils ont le même objectif/but final que les modèles soustractifs bilingues – n'avoir qu'une seule langue en fin de scolarité : la L2. Les élèves peuvent commencer l'école dans leur première langue et ensuite passer progressivement à la L2 comme langue d'enseignement. Si la transition vers la L2 se fait en un à trois ans (dans les contextes les mieux dotés, sinon, cela se fait en un à quatre ans), on parle de *modèle de sortie précoce (de la première langue) de transition*. Si la transition est retardée jusqu'en 5e-6e année, on parle de *modèle de sortie tardive (de la première langue) de transition*.[11]

Modèles bilingues faibles :

Certains auteurs (Baker et Garcia, 1996 ; Baker, 2002) préfèrent utiliser l'expression « bilingues faibles » pour parler des modèles soustractifs et de transition précoce. Quels que soient les termes utilisés, il faut clarifier les choses :

10 En fait, la plupart des enfants coulent.

11 Pour Ramirez *et al.* (1991), les modèles de sortie précoce sont ceux dans lesquels les apprenants passent de la langue maternelle à la L2 à n'importe quel moment entre la 1ère année et la fin de la 2e année – les modèles de sortie tardive étant ceux où la L1 est maintenue dans au moins 40 à 45 % de l'enseignement jusqu'à la fin de la 6e année (aux États-Unis). Dans les pays africains où la L2 n'a pratiquement pas cours en dehors des centres métropolitains, le modèle de sortie précoce s'applique lorsque l'enfant passe de la L1 à la L2 à n'importe quel moment avant ou au début de la 4e année. La recherche sur l'ASL montre qu'il faut au moins 6 ans pour acquérir une connaissance suffisante de la L2 permettant d'apprendre avec la L2. Ainsi, la transition vers la L2 comme support entre la 5e et la 6e année est une transition de sortie tardive. Mais en Afrique, en raison des conditions d'apprentissage généralement médiocres, il est improbable de proposer une ASL optimale jusqu'à la fin de la 6e année. C'est pourquoi 6 années d'apprentissage en L2 ne suffiront peut-être pas à faciliter la transition vers la L2 en tant que support d'enseignement.

modèles soustractifs + modèles de sortie précoce bilingues de transition = modèles bilingues faibles

Éducation additive (bilingue) – modèles bilingues forts
Objectif : deux langues ou plus, la première et seconde langue

L'objectif est soit la première langue comme langue d'enseignement tout au long du système (la L2 étant enseignée correctement comme matière) ou la première langue + la L2 comme deux supports d'enseignement/d'apprentissage jusqu'à la fin de la scolarité. La première langue n'est jamais supprimée en tant que support. Donc, l'objectif est un niveau élevé dans la première langue plus un niveau élevé en L2.

Le type de modèles additifs bilingues applicables dans la majorité des pays africains pourrait prendre l'une des deux formes suivantes :

1. première langue utilisée comme support d'enseignement d'un bout à l'autre de la scolarité, avec la L2 enseignée comme matière par un enseignant spécialisé ;

2. support dual : maintien de la première langue jusqu'à au moins la 4e ou la 5e année (et de préférence la 6e année), pour passer ensuite à une utilisation progressive de la L2 pendant au plus 50 % de la journée/des matières enseignées jusqu'à la fin de la scolarité.

Modèles bilingues forts :
Certains auteurs (Baker et Garcia, 1996 ; Baker, 2002) préfèrent utiliser l'expression « bilingues forts » pour parler de ces modèles/programmes.
Modèles additifs bilingues = modèles/programmes bilingues forts

Les tableaux 2.1 à 2.3 proposent différents exemples de modèles additifs bilingues.

Tableau 2.1
Pays multilingues sans langue nationale de grande diffusion évidente

Années	Temps par langue d'enseignement et activité		
	% de L1 comme matière et LDE	**% de L2 (LIGD) comme matière et comme LDE**	**En option : % de L3 comme matière et/ ou LDE**
1-2	90 % et lecture, écriture et calcul	10 % : essentiellement à l'oral	
3-4	80 % : renforcement lecture, écriture	15-20 % : à l'oral et pour lecture et écriture	5 % : à l'oral
5	70 % : particulièrement pour les mathématiques, sciences, renforcement de L1 pour lecture et écriture ; et L1 comme matière	20-30 % : lecture et écriture et comme matière ; peut être utilisée comme LDE pour le sport/ la musique et les arts	10 %
6	60 % : particulièrement pour les mathématiques et sciences ; puis géographie ou histoire, renforcement lecture et écriture et L1 comme matière	30-40 % : lecture et écriture et comme matière ; comme LDE en sport, musique et arts ainsi qu'en histoire ou en géographie	10 %
7-12	45-50 % : pour mathématiques, sciences, renforcement lecture et écriture académiques et L1 comme matière	40-50 % : renforcement lecture et écriture et comme matière ; possible comme LDE pour sport, histoire, géographie	10-15 % comme matière, éventuellement pour les arts ou une autre matière

L1 - Première langue
L2 - Langue seconde
L3 - Troisième langue
LDE - Langue d'enseignement
LIGD - Langue internationale de grande diffusion

Tableau 2.2
Pays multilingues avec une langue nationale de grande diffusion forte

Année	Temps d'enseignement par langue et activité		
	% de L1 comme matière et LDE	**% de L2 (LNGD) comme matière et LDE**	**En option : % de L3 (LIGD) comme matière et/ou LDE**
1-2	80 %, lecture, écriture et calcul	20%, essentiellement à l'oral	
3-4	70 %	30% : à l'oral, lecture, écriture et calcul	
5	50 % et amélioration lecture et écriture	40 %	10 %
6-7*	40 % et amélioration lecture et écriture	40 %	20 %
8-12**	± 35 % en renforcement lecture et L1 comme matière	± 35 % et amélioration lecture et écriture académiques	30 % et amélioration lecture et écriture académiques

* Ailleurs, nous affirmons que la L1 devrait être maintenue pendant 50 % de la journée d'enseignement. Néanmoins, lorsqu'on introduit une troisième langue, il faut procéder à quelques ajustements. La L1 continuera à être utilisée pendant au moins la moitié du temps dans le reste du programme.

** Le passage important à la LNGD se justifie à ce moment-là, car c'est une langue utilisée à grande échelle dans la région et qui est donc plus accessible aux apprenants qu'une « langue étrangère »/ LIGD.

L1 - Première langue
L2 - Langue seconde
L3 - Troisième langue
LDE - Langue d'enseignement
LIGD - Langue internationale de grande diffusion
LNGD - Langue nationale de grande diffusion

Tableau 2.3
Enseignement en langue africaine/maternelle tout au long de la scolarité, avec un enseignement solide d'une langue seconde comme matière – 2 versions possibles

Année	Temps d'enseignement par langue		
	% de L1 comme matière et LDE	% de L2 (LNGD) comme matière et LDE	En option : % de L3 (LIGD) comme matière et LDE
Modèle A : 1-12	80 %	20 %	
Modèle B : 1-4 5-12	80 % 65-70 %	10 % 10-15 %	10 % 15-20 %

L1 - Première langue
L2 - Langue seconde
L3 - Troisième langue
LDE - Langue d'enseignement
LIGD - Langue internationale de grande diffusion
LNGD - Langue nationale de grande diffusion

Convergence vers les modèles de sortie précoce de transition en Afrique

Depuis la colonisation européenne, les pays francophones et lusophones se caractérisent par des modèles qui utilisent « le passage direct » ou « la submersion » dans la LIGD. On parle alors de modèle soustractif de langues d'enseignement parce que la première langue sort du système scolaire formel en tant que support d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs publics tend à être minime. Là où des programmes expérimentaux bilingues ont été mis en place, ils étaient en général basés sur des modèles de sortie précoce dans lesquels les enfants commencent l'école dans la langue qu'ils parlent à la maison ou celle de la communauté immédiate, avec un transfert ou une transition rapide vers le français ou le portugais au bout d'un an ou deux, rarement en troisième année[12] (voir par exemple le programme PROPELCA au Cameroun [chapitres 3, 4 et 5] et Alidou et Maman, 2003).

12 Un modèle récent de transition tardive mis en place au Mali y fait exception (chapitre 4).

Par opposition, les missionnaires envoyés dans les pays anglophones ont invariablement choisi la première langue pendant les 3-4 premières années, suivie par l'anglais. Dans certaines régions d'Afrique australe, ils ont développé et utilisé les langues africaines pendant six années de scolarité (c'était le cas en Zambie et dans certaines régions de l'Afrique du Sud). On parle alors de modèle de transition : transition de la langue maternelle vers l'anglais. De plus en plus, les pays francophones et, récemment aussi le Mozambique, remplacent le modèle soustractif (directement en français ou en portugais) par un modèle de transition : une ou deux années dans la langue maternelle (trois dans le cas du Mozambique) suivies d'une transition vers le français ou le portugais comme support d'enseignement.

Depuis l'indépendance, on observe également une tendance inverse dans plusieurs pays anglophones, qui consiste à abandonner les modèles de transition avec 4 années ou plus d'enseignement en langue maternelle avant de passer à une langue de grande diffusion. Cela entraîne une moindre utilisation des langues locales. Des programmes de transition avec sortie précoce de la langue maternelle à la LIGD (un à trois ans d'enseignement en langue maternelle) ou des modèles soustractifs (aucun enseignement en langue maternelle) ont été/sont en train d'être mis en place dans ces pays. Dans les années qui ont immédiatement suivi l'indépendance, la Namibie, la Zambie et le Zimbabwe ont considérablement réduit l'utilisation de la langue maternelle dans les premières années d'éducation. Cette tendance a été particulièrement marquée et durable en Zambie, où l'enseignement en langue maternelle pendant 4 ans a été remplacé par un modèle utilisant directement l'anglais (soustractif), qui a perduré pendant plus de 30 ans. Les recommandations prônant un retour à l'enseignement en langue maternelle pendant 4 ans ont été rejetées par deux réformes, en 1977 et en 1996. La dernière modification de la politique linguistique a eu pour effet de maintenir le seul support anglais, mais avec une place minime à l'alphabétisation initiale dans la première langue. Pour le reste, c'est le support anglais qui est utilisé, même en première année (Muyeeba, 2004). Quelques années après leur indépendance, la Namibie et le Zimbabwe ont opté pour un modèle de sortie précoce de transition (vers l'anglais à la fin de la 3e année). Dans une large mesure, il y a donc eu convergence vers un modèle de sortie précoce de transition – mais avec quelques exceptions à cette tendance qui seront traitées ci-après (et aux chapitres 4 et 5).

Résumer la théorie de l'apprentissage/l'acquisition de la langue[13]

Langue et apprentissage

Quand ils arrivent à l'école, les enfants parlent bien au moins une langue et souvent même plusieurs des langues utilisées dans leur communauté immédiate. Ils les ont apprises pour communiquer efficacement dans des contextes essentiellement informels. Dans la plupart des pays du monde, le cadre scolaire est censé :

- développer les compétences linguistiques de l'apprenant et sa maîtrise de la langue parlée à la maison pour une utilisation académique. Cela couvre notamment la lecture et l'écriture à des fins créatives et stimulantes sur le plan cognitif ;

- renforcer les capacités de réflexion (cognitives) de l'apprenant grâce aux difficultés intégrées dans le programme. Cela couvre notamment l'acquisition d'un bon niveau d'alphabétisation pour comprendre et aborder les textes scolaires/éducatifs ;

- développer les compétences linguistiques et de lecture/écriture de l'apprenant au fur et à mesure que le programme devient plus stimulant. Il s'agit notamment de renforcer ces compétences pour maîtriser les difficultés croissantes du programme formel ;

- favoriser l'apprentissage linguistique et la maîtrise de la lecture/écriture pendant les cours de langue, certes, mais aussi pendant chaque cours et dans chaque matière enseignée. Cela exige donc d'améliorer l'acquisition de la langue et de la lecture/écriture dans l'ensemble du programme et, partant, une attention directe et explicite de la part de tous les enseignants et non plus seulement du professeur de langue.

Les pays africains ont fini par croire que leurs enfants arriveraient à faire tout cela dans une langue qu'ils ne comprennent pas.

13 Garcia et Baker (1996), Baker (2002) et Dutcher et Tucker (1995) proposent d'excellents résumés de la recherche.

Même si nombre de gens pensent que plus l'enfant est exposé tôt à une nouvelle langue en classe, mieux il/elle apprendra cette langue, des recherches approfondies ont démontré que ce n'était pas nécessairement le cas et que, en général, c'était l'effet inverse qui se produisait[14]. Si un enfant doit apprendre une nouvelle langue (langue officielle/LIGD), il lui faudra normalement six à 8 années d'apprentissage dans cette langue en tant que matière avant de pouvoir l'utiliser comme support d'enseignement. On ne peut exiger d'un enfant qu'il commence à apprendre une nouvelle langue en tant que matière et l'utilise simultanément comme support d'enseignement. Si l'on essaie d'accélérer le processus, l'enfant n'apprendra correctement ni la nouvelle langue ni les autres matières importantes. Nous savons maintenant que la majorité des enfants qui doivent apprendre les mathématiques et les sciences dans une langue qu'ils ne connaissent pas n'arriveront pas à comprendre les concepts ou les explications des concepts. Cela signifie qu'ils prendront de plus en plus de retard par rapport aux enfants qui ont droit à un enseignement dans leur langue maternelle.

La recherche menée en Afrique nous permet également de dire qu'il existe trois possibilités permettant aux enfants de bien apprendre une langue supplémentaire mais aussi de bien réussir dans d'autres matières dans le cadre de l'éducation formelle. Ces possibilités sont offertes par les types de programmes bilingues/multilingues suivants :

- enseignement en langue maternelle *tout au long de la scolarité primaire et secondaire* : les apprenants utilisent le support de leur langue maternelle d'un bout à l'autre et la langue supplémentaire est bien enseignée par des enseignants compétents (en Afrique du Sud, les enfants dont l'afrikaans est la langue maternelle sont devenus très bons en anglais, c.à.d. sont devenus quasiment bilingues, lorsque celui-ci a été enseigné comme matière uniquement et a fait l'objet d'un cours par jour) ;

- *enseignement additif bilingue* : les apprenants utilisent le support de leur langue maternelle pendant au moins six à huit ans et apprennent une langue supplémentaire bien enseignée par des enseignants compétents pendant ces six à huit ans. Ensuite, l'enseignement utilise ces deux supports

14 Les enfants prennent très facilement l'accent et apprennent très vite le vocabulaire simple nécessaire à la communication au quotidien. Ces 20 dernières années, de nombreux travaux (Krashen et Cummins ou Doughty et Long [2003]) ont montré que l'apparente aptitude des jeunes enfants à rapidement apprendre la L2 est fort mal comprise. Ils apprennent très rapidement, en un à deux ans, les rudiments nécessaires à une conversation simple mais ils ne peuvent pas en moins de 6 ans développer la maîtrise nécessaire à un discours décontextualisé complexe dans une matière scolaire

(certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle, d'autres dans la langue supplémentaire de la 8e à la 12e année) ;

- *transition très tardive vers la L2* : des expériences menées en Afrique du Sud nous ont montré que la transition vers l'anglais en 9e année (sortie très tardive vers l'anglais) pouvait fonctionner si les élèves avaient suivi 8 ans d'enseignement en langue maternelle parallèlement à un enseignement de qualité d'une L2. Les élèves originaires de milieux pauvres et défavorisés qui ont suivi ce processus entre 1955 et 1976 ont obtenu de très bons résultats en langue anglaise et dans d'autres matières du programme.

Développement de l'alphabétisation et langue d'enseignement

De nombreux auteurs incluent l'alphabétisation dans leurs discussions sur le développement de la langue. Cependant, les spécialistes du langage (dont l'auteur) considèrent souvent que les autres spécialistes de l'éducation comprennent le lien entre alphabétisation et développement de la langue dans l'éducation. Sans doute n'ont-ils pas montré assez clairement les implications du développement de l'alphabétisation sur les objectifs éducatifs de haut niveau aux éducateurs qui se spécialisent dans d'autres domaines. De même, les spécialistes de l'alphabétisation précoce n'ont probablement pas suffisamment fait attention au développement de l'alphabétisation pour les fonctions cognitives de haut niveau au-delà de l'éducation de la petite enfance (à partir de la 4e année, comme le demandent la majorité des systèmes d'éducation). D'où la brève discussion qui suit.

Le développement de l'alphabétisation est étroitement lié au développement de la langue. Il faut insister sur le fait que la majorité des enfants en Afrique sont formellement exposés à l'alphabétisation au début de la première année d'école. Le schéma habituel de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture à l'école consiste à apprendre aux enfants à lire des histoires simples (narratives) pendant les trois premières années de scolarité. Ces histoires se caractérisent par un fort niveau de prévisibilité et sont souvent rédigées dans un style familier. À ce stade, les enfants apprennent à « décoder » les symboles écrits sur une page et entament le processus d'« apprentissage de la lecture » (Pretorius, 2002 ; Pretorius et Ribbens, 2005). Les autres activités d'apprentissage entamées pendant les trois premières années impliquent peu de travaux de lecture et d'écriture. Dans les sociétés multilingues, il est courant que les enfants s'initient à la lecture dans une L2 dès la deuxième année. Là encore, il s'agit de déchiffrage, d'un vocabulaire et de phrases simples avec des histoires

familières ou, pour les chiffres, des exercices de calcul. Néanmoins, à partir de la 4e année, le programme propose des difficultés croissantes en lecture avec des textes, des situations, des discours et des genres plus fréquemment inconnus. Les élèves sont censés passer du déchiffrage d'histoires simples et de l'« apprentissage de la lecture » à la « lecture pour apprendre » (Pretorius, 2002 ; Pretorius et Ribbens, 2005). Autrement dit, les élèves doivent effectuer un saut cognitif, passant du déchiffrage de mots familiers dans un texte avec une histoire prévisible et familière à la compréhension et à l'interprétation de textes impliquant des concepts inconnus et des conclusions inattendues (en mathématiques, en histoire, en géographie et en sciences). Les élèves doivent utiliser leurs compétences en lecture et écriture pour comprendre ce qu'ils ont à apprendre.

Cette étape constitue un défi cognitif important pour la majorité des élèves lorsqu'elle intervient dans la langue maternelle. Les enfants qui continuent leur scolarité avec des programmes d'enseignement en langue maternelle possèdent 7 000 mots ou plus et une connaissance poussée de la structure de la langue (phrases composées et complexes qui peuvent être transformées en précisant ou en modifiant des phrases et des clauses). Ils savent comment utiliser diverses techniques pour adapter leur registre ou la variété en fonction du contexte et de leurs besoins de communication. Ils n'ont pas forcément appris à lire tous les mots et les structures qu'ils connaissent oralement mais ils possèdent un réservoir important dans lequel ils puisent.

Si les enfants doivent passer de l'alphabétisation dans leur première langue (déchiffrage et histoires simples) à la L2 comme langue d'enseignement, et même s'ils ont déjà été exposés pendant un an ou deux à des récits rudimentaires en L2, l'écart cognitif est tout simplement trop important pour la majorité des apprenants. La plupart vont « couler » et seuls quelques-uns arriveront à « surnager ». Les Sud-africains parlant des langues africaines possèdent environ 500 mots en anglais et suffisamment de compétences en L2 pour lire des phrases de trois à sept mots (en général au présent) à la fin de la 3e année. Ils ne peuvent transférer toute la connaissance et l'expérience qu'ils ont du monde dans leur langue maternelle dans les 500 mots qu'ils maîtrisent en anglais. De même, ce que leur programme leur demande de connaître sur le monde ne peut tenir dans leur connaissance linguistique limitée de la L2, qui est censée servir de filtre à l'ensemble du programme. Rappelons que, dans de nombreux pays, les apprenants doivent passer à la L2 avant même la 3e année. Dans une classe où l'on pratique une transition précoce vers le support L2, on se repose sur la langue parlée de l'enseignant et de l'apprenant et sur le par-cœur. Les enseignants sont

obligés de donner des explications dans la langue maternelle (changement de code) et de limiter leurs questions dans la L2 à celles qui exigent une faible valeur cognitive (chapitre 3). Pendant un certain temps, l'observation en classe peut révéler une maîtrise superficielle de la langue parlée et utilisée pour converser, la L2. Cela ne correspond pourtant pas au niveau de lecture et d'écriture dans les différentes matières du programme à partir de la 4e année. Après, l'apprenant mettra plus ou moins de temps avant de ne plus pouvoir suivre les exigences de l'éducation formelle de sorte que les redoublements et les abandons se multiplient.

Exceptions à la règle

Parmi les exceptions internationalement reconnues à ce schéma d'alphabétisation et de développement des langues, il faut citer les programmes *d'immersion* en français ou en espagnol pour des enfants issus des classes moyennes aisées, en général anglophones, au Canada et aux États-Unis. Entre la fin des années 1970 et le début des années 1990, les programmes canadiens d'immersion pour les apprenants anglophones scolarisés dans des écoles utilisant le français comme langue d'enseignement semblaient offrir un exemple d'enseignement en L2 susceptible de fonctionner dans les pays africains, la Fédération de Russie et les pays d'Asie du Sud-est. Ces programmes d'immersion n'ont jamais été intégrés dans l'enseignement général et ont toujours été dotés des ressources nécessaires ; rappelons aussi qu'ils ne s'adressaient qu'à des enfants de milieux aisés dont les parents étaient très instruits. Des recherches ultérieures ont montré que ces modèles ne pouvaient être reproduits dans le système scolaire général en Afrique, en Fédération de Russie et en Asie du Sud-est. Dans les programmes d'immersion en français, même les locuteurs d'anglais L1 préféraient passer leurs examens de fin de scolarité dans cette langue plutôt qu'en français (leur L2). Finalement, ils n'avaient pas atteint le même niveau en français qu'un autochtone ni un niveau « similaire à celui de l'autochtone » à la fin de leur scolarité et ne se sentaient pas assez sûrs pour risquer des mauvaises notes dans leur L2. « L'exposition à la langue cible n'est pas suffisante en classe ; le seul modèle de langue autochtone est le professeur (quand il/elle est effectivement natif/ve de cette langue) et le contexte est limité » (Helle, 1995, p. 118). Au Canada, les tentatives d'inclure des enfants français venant de familles en général moins aisées dans les programmes d'immersion en anglais se sont rarement soldées par un succès. La leçon que peut en tirer l'Afrique, c'est que si le modèle d'immersion n'a pas tenu ses promesses dans les bonnes conditions du Canada, il ne pourra jamais offrir quelque chose de positif à

la majorité des enfants des pays africains. Aucun conseiller ne devrait donc recommander les modèles d'immersion aux gouvernements africains.

Une deuxième exception possible est celle du développement linguistique d'enfants asiatiques venant de familles japonaises, coréennes, mandarines et cantonaises très instruites et qui sont placés dans des écoles utilisant le support L2, par exemple à Singapour ou dans les communautés nouvellement arrivées aux États-Unis, en Australie et en Europe du Nord. Ces élèves viennent essentiellement de familles où les parents sont très motivés et ont le pouvoir éducatif et économique de s'assurer de la réussite de leurs enfants. Ceux-ci réussissent leur scolarité même si leurs parents ne sont pas financièrement aisés. À ce jour, les recherches ne sont pas suffisamment approfondies pour expliquer tous les facteurs de cette réussite. Nous savons en revanche que les élèves venant d'un autre milieu linguistique ne s'épanouissent pas dans ces programmes.

Remarque sur la différence entre les programmes d'immersion et les programmes de submersion

Il existe deux cas où l'on plonge les enfants dans des programmes éducatifs se déroulant essentiellement dans leur seconde langue et qui donnent des résultats différents. Dans le premier cas, les enfants qui viennent de familles bourgeoises, pratiquant une profession libérale et socialement privilégiées ont de fortes probabilités d'avoir des parents instruits et de disposer de quantité de livres chez eux. Les parents placent de grands espoirs positifs dans la réussite scolaire de leurs enfants et la langue utilisée à la maison est probablement une langue prisée comme l'anglais au Canada, le russe dans les républiques de la Fédération de Russie ou le français en Afrique francophone. Les enfants de ces familles réussissent dans les programmes *d'immersion* grâce à d'autres facteurs qui leur permettent de rester à flot sur le plan scolaire et qui participent de leur réussite.

Les apprenants issus de communautés linguistiques qui ne jouissent pas du même prestige, dont les parents viennent de milieux socio-économiques moins favorisés et sans niveau d'instruction aussi élevé, et qui sont plongés dans des programmes se déroulant uniquement dans une L2 suivent des programmes dit de *submersion*. En général, la majorité de ces enfants ne disposent pas des mêmes facteurs de soutien pour rester à flot et coulent à pic pendant leur scolarité.

Obliger la majorité des enfants africains, sud-américains, du Sud-est asiatique et de minorités linguistiques dans la Fédération de Russie à suivre des

programmes en L2 uniquement peut entraîner une *submersion*. Il ne serait donc pas très avisé d'essayer de reproduire actuellement ces modèles en Afrique (ce qui est considéré comme une *immersion* pour les enfants des classes moyennes ayant un environnement bien doté devient une *submersion* – et une noyade pour la plupart – pour les enfants de milieux moins favorisés, dont une poignée seulement arrive à surnager).

Ce que disent les experts internationaux de L2 en 2010

Actuellement (en 2010), aucun expert reconnu au niveau international de l'acquisition d'une L2 ne considère qu'une transition vers la L2 à la fin de la 3e année serait positive pour la plupart des enfants. Aucun expert reconnu en psycholinguistique et en ASL ne soutiendrait que les enfants des pays en développement et des communautés minoritaires ou pauvres peuvent passer de l'enseignement dans leur langue maternelle à la fin de la 3e année à la L2 et obtenir de bons résultats dans la seconde partie du primaire ou dans le secondaire. Aucune recherche reconnue sur le plan international ou validée ne démontre la faisabilité d'une telle stratégie. Nous allons nous intéresser maintenant à ce que la recherche est en mesure de démontrer.

Ce que les modèles peuvent offrir aux élèves à la fin de l'école secondaire

La littérature internationale englobe des études longitudinales sur les différents modèles d'éducation bilingue, ainsi que des comptes rendus de recherches menées dans les pays africains. Une analyse détaillée de ces ressources fournira suffisamment de données pour faire des prédictions sur les résultats éventuels des élèves dans les contextes africains considérés ici.[15]

Études montrant des résultats linguistiques et scolaires positifs dans les programmes additifs/bilingues forts

Nous avons sélectionné un certain nombre d'études africaines et internationales pertinentes. Dans une étude ancienne sur l'éducation bilingue en Afrique du

15 Parmi ces études, citons celles de Ramirez *et al.* (1991) ; Thomas et Collier (1997, 2002) ; Malherbe (1943) ; Macdonald (1990) ; Bamgbose (1984*a*, 2000*a*, 2004*a,b*) ; Fafunwa (1990) ; ou Heugh (2002, 2003).

Sud, Malherbe (1943) a montré que les élèves qui suivaient un enseignement en langue maternelle jusqu'à la fin du primaire (sept années) puis un enseignement à double support afrikaans-anglais (8e-12e années) obtenaient de meilleurs résultats que les élèves des écoles monolingues, que l'enseignement ait été dispensé en afrikaans ou en anglais uniquement :

- meilleurs résultats dans leur première langue et en L2 ;
- meilleurs résultats dans d'autres domaines du programme ;
- plus grande tolérance sociale entre groupes linguistiques que par rapport aux écoles secondaires monolingues ;
- meilleurs résultats même pour les enfants ayant des difficultés apparentes d'apprentissage ;
- les écoles à double support d'enseignement étaient situées essentiellement dans les zones rurales et moins riches en ressources.

Bamgbose (1984*a*, 2000*a*, 2004*a*, *b*), Elugbe (1996), Fafunwa (1990) et d'autres ont mis en évidence les résultats du projet mis en place à Ife, au Nigeria, avec six années d'instruction en yoruba et des ressources bien adaptées. Par rapport aux élèves qui passaient au support anglais au bout de 3 ans d'enseignement en langue maternelle, ceux qui avaient suivi 6 ans d'enseignement en langue maternelle :

- obtenaient de meilleurs résultats en anglais ;
- obtenaient de meilleurs résultats dans d'autres matières ;
- la transition en 4e année intervenait donc trop tôt. Cela signifie que trois ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas.

Macdonald (1990) a montré que les élèves qui passaient du support en langue maternelle (4 ans en setswana) au support anglais au début de la 5e année ne répondaient pas aux exigences linguistiques du système à ce moment-là :

- il a observé une très forte augmentation des abandons et des redoublements à la fin de la 5e année ;
- quatre années d'enseignement en langue maternelle sont donc insuffisantes ;
- quatre années d'apprentissage d'une L2 ne suffisent pas pour l'utiliser comme support (par exemple, à la fin de la 4e année, les apprenants avaient été exposés à 800 mots d'anglais alors qu'il leur en fallait 7 000 pour suivre le programme de la 5e année).

Heugh (2002, 2003) a montré que :

(1) huit années d'enseignement en langue maternelle dans les écoles sud-africaines (1955-1975) donnaient des taux de réussite plus élevés en dernière année (12e année) pour les apprenants parlant des langues africaines ;

(2) le raccourcissement de l'enseignement en langue maternelle à quatre ans à partir de 1976 a fait baisser le taux de réussite en 12e année de 83,7 % en 1976 à 44 % en 1992 ;

(3) les résultats scolaires des élèves africains se sont améliorés pendant les 8 années d'enseignement en langue maternelle en dépit des faibles ressources des écoles et des dépenses très inégales entre les enfants noirs et blancs.

Hartshorne (1992) révèle que les résultats aux tests d'anglais pour les élèves de 12e année ont baissé après le passage de huit à quatre ans de l'enseignement en langue maternelle en Afrique du Sud, de 78 % en 1978 à 38,5 % en 1984.

Dans une recherche récente sur l'Éthiopie, engagée à la suite de celle sur laquelle les conclusions présentées ici reposent, Heugh, Benson, Gebre Yohannes et Bogale montrent que :

- les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle obtiennent les meilleurs résultats dans toutes les matières ;
- les élèves ayant eu entre 8 ans d'enseignement en langue maternelle pour certaines matières et six ans pour d'autres arrivent en deuxième position dans toutes les matières ;
- les élèves ayant eu 4 ans d'enseignement en langue maternelle plus leur langue maternelle enseignée comme matière pendant au moins quatre ans se classent en troisième position ;
- seuls les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle sont susceptibles d'aller au terme du cycle secondaire ;
- seuls les élèves ayant eu 8 ans d'enseignement en langue maternelle sont susceptibles d'obtenir de bons résultats en mathématiques et en sciences ;
- les élèves qui apprennent trois langues à l'école (langue maternelle, amharique [langue nationale] et anglais [langue étrangère]) obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne maîtrisent que deux langues (amharique et anglais) ;

- à la suite d'investissements massifs dans l'anglais comme langue d'enseignement et de la perte d'influence de l'utilisation des langues éthiopiennes dans l'éducation (depuis 2004), on note un recul sensible des résultats des élèves à la fois en anglais et dans les autres matières au programme en 8e année. L'investissement dans l'anglais n'a pas produit l'effet attendu.

Dans une étude longitudinale, Ramirez *et al*. (1991) parviennent aux constats suivants pour des écoles correctement dotées aux États-Unis :

- les modèles utilisant directement l'anglais et les modèles de sortie précoce montrent des signes prometteurs de réussite scolaire jusqu'en 3e année. Les élèves semblent rattraper le niveau national des locuteurs de L1 ;
- ces élèves atteignent pourtant un plateau, bien inférieur à la norme des apprenants L1 dans le système, à mi-chemin entre la 3e et la 4e années ;
- à partir de la 4e année, le niveau de ces apprenants chute par rapport à la norme nationale ;
- plus la langue maternelle est utilisée longtemps comme support d'apprentissage, meilleurs sont les pronostics des résultats en L1 et L2 ;
- plus la langue maternelle est utilisée longtemps comme support d'apprentissage, meilleurs sont les résultats en mathématiques.

Thomas et Collier (1997, 2002) et Collier et Thomas (2004) confirment l'étude de Ramirez *et al*. et montrent les avantages des modèles d'immersion bidirectionnels (support double/additifs) en Amérique du Nord :

- les programmes à deux langues sont les seuls qui permettent de réduire l'écart entre les résultats des apprenants d'anglais en L1 et en L2 ;
- les programmes à deux langues sont caractérisés par la séparation des langues (les apprenants suivent un enseignement structuré dans les deux langues séparément ; par exemple, une partie de la leçon se déroule dans une langue, l'autre partie dans l'autre langue – il n'y a pas de mélange imprévu de code ou de changement de code) ;
- les programmes de rattrapage qui incluent un passage direct à l'anglais et une transition précoce vers les programmes anglais peuvent apporter un soutien aux apprenants en L2 pendant un à quatre ans, mais quatre années d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas pour combler l'écart ;
- les élèves des modèles soustractifs et de sortie précoce accumulent de plus en plus de retard par rapport aux élèves en L1 dans les écoles secondaires (donc le fossé se creuse).

Des synthèses d'autres études sont disponibles dans ADEA (1996, 1997), Küper (1998) et Baker (2002). L'ensemble des recherches confirme des principes valables pour la majorité des apprenants dans le monde :

(a) la première langue doit être renforcée et développée pendant 12 ans pour permettre un apprentissage réussi et de bons résultats en L2 (Dutcher et Tucker, 1995). Cela correspond à la période allant de la naissance à l'âge de 12 ans (à savoir un support L1 pendant au moins 6 ans d'enseignement formel) ;

(b) la littérature internationale sur l'acquisition de la L2 montre que dans des conditions optimales (qui ne s'appliquent pas à la majorité des systèmes éducatifs africains), il faut entre six et huit ans pour apprendre une L2 suffisamment bien et l'utiliser comme support d'enseignement ;

(c) les modèles de langues d'enseignement qui abandonnent la langue maternelle comme principal support d'enseignement avant la 5e année de scolarité pénaliseront la majorité des apprenants. Ceux-ci n'auront guère de chance d'obtenir de bons résultats en mathématiques et en sciences ;

(d) les modèles de langues d'enseignement qui conservent la première langue comme principal support d'enseignement pendant 6 ans peuvent donner de bons résultats dans les contextes africains, sous réserve de disposer de ressources suffisantes ;

(e) huit années d'enseignement en langue maternelle peuvent suffire dans des situations où les conditions sont moins bonnes.

Ce que la recherche n'arrive pas encore à bien cerner, c'est où se situe le point d'équilibre entre six et huit ans. Le projet SYPP, qui a eu l'avantage de disposer de ressources bien meilleures que dans la majorité des cas (enseignants bien formés et matériel adéquat), a démontré que 6 années d'enseignement en langue maternelle suffisaient. L'exemple de l'Afrique du Sud entre 1955 et 1976 montre que, dans des conditions moins propices (enseignants bien formés, mais matériel insuffisant), 8 années d'enseignement en langue maternelle suffisaient. L'exemple éthiopien, très récent, montre ce que l'on est en droit d'attendre d'élèves ayant bénéficié de 8, 6 et 4 ans d'enseignement en langue maternelle. On voit bien que les élèves obtiennent de meilleurs résultats et ont plus de chance d'aller au terme du cycle secondaire s'ils ont suivi 8 ans d'enseignement en langue maternelle. Comme il est peu probable que des

conditions propices puissent actuellement être généralisées à l'ensemble du système éducatif d'un pays africain, la durée minimum d'utilisation de l'enseignement en langue maternelle se situe sans doute entre six et 8 ans ou une combinaison de 6 et 8 ans. Cela confirme d'autres analyses de linguistique appliquée en Australie (Liddicoat, 1991) et dans les pays du Nord (Cummins, 1984, 2000 ; Krashen, 1996 ; Baker, 2002 ; Skutnabb-Kangas, 1988, 2000) qui considèrent que six à huit ans d'enseignement en langue maternelle sont nécessaires dans ces contextes. Autrement dit, si les enfants des zones mieux dotées en ressources ont besoin de six à huit ans d'enseignement en langue maternelle pour réussir, alors il en va de même pour les enfants d'Afrique. Rien ne prouve qu'ils pourraient faire avec moins.

Ce que les planificateurs de l'éducation peuvent prévoir à partir des études

Une analyse attentive des données tirées de la recherche africaine mais aussi d'études longitudinales et autres menées ailleurs dans le monde permet de dégager un schéma cohérent de performances chez les élèves soumis à différents modèles de langues d'enseignement.

Le tableau 2.4 illustre ce que l'on peut attendre de ces modèles à la fin de l'école secondaire

Tableau 2.4
Scores attendus en L2 (en tant que matière) dans les écoles bien dotées* jusqu'aux années 10-12, en fonction de la langue d'enseignement choisie auparavant

	Scores moyens attendus en L2 pour les différents modèles linguistiques			
60 %				
50 %				
40 %				
30 %				
20 %				
10 %				
0				
Modèle	*1a soustractif*	*1b soustractif*	*2a Sortie précoce de transition*	*2b Sortie précoce de transition*
Utilisation de la L2 et L1	L2 = LDE tout au long de la scolarité, avec retrait L2	L2 = LDE tout au long de la scolarité, avec programme renforcé de L2 pour les matières	L1 = LDE pendant 2-3 ans, puis L2 = LDE	L1 = LDE pendant 2-3 ans, puis L2 = LDE avec programme renforcé de L2 pour les matières
Lieux d'utilisation des modèles	La plupart des pays d'Afrique : au début, seulement les pays francophones et lusophones, puis les pays anglophones de l'Afrique australe			Afrique australe, États-Unis

* Soit des enseignants spécialisés en anglais, des petites classes, des ressources adéquates en classe (d'après Ramirez [1991] et Thomas et Collier [1997, 2002] ; corrélé avec Macdonald [1990] et Heugh [2002]).

2c *Sortie de transition à mi-parcours*	*3a* *Sortie tardive de transition*	*3b* *Sortie très tardive de transition*	*4a* *Additif*	*4b* *Additif*
L1 = LDE pendant 4 ans, puis L2 comme LDE et L1 comme matière	L1 = LDE pendant 6/7 ans, puis L2 = LDE	L1 = LDE pendant 8 ans, puis L2 = LDE	Deux LDE : L1 = LDE pendant 5-6 ans, puis L1 + L2 = LDE à partir de la 7e année	L1 = LDE tout au long de la scolarité, plus enseignement poussé de L2 comme matière
Burkina Faso ; deux régions d'Éthiopie ; Namibie (1976-1990) ; Afrique du Sud (1976-1995) ; jusqu'à récemment, avec une seule langue (chichewa) au Malawi	Projet de six ans en primaire (SYPP) au Nigeria ; certaines régions d'Éthiopie ; Tanzanie (kiswahili)	Trois régions d'Éthiopie (somali, oromifa et tigrinya) ; Afrique du Sud et Namibie (1955-1975) ; Guinée (Conakry) (1966-1984)	Afrique du Sud au début du 20e siècle. Des études africaines, européennes et américaines montrent que ce modèle fonctionnerait bien dans l'Afrique d'aujourd'hui	Afrique du Sud, avec locuteurs d'anglais et d'afrikaans à la fois – excellents résultats en bilinguisme

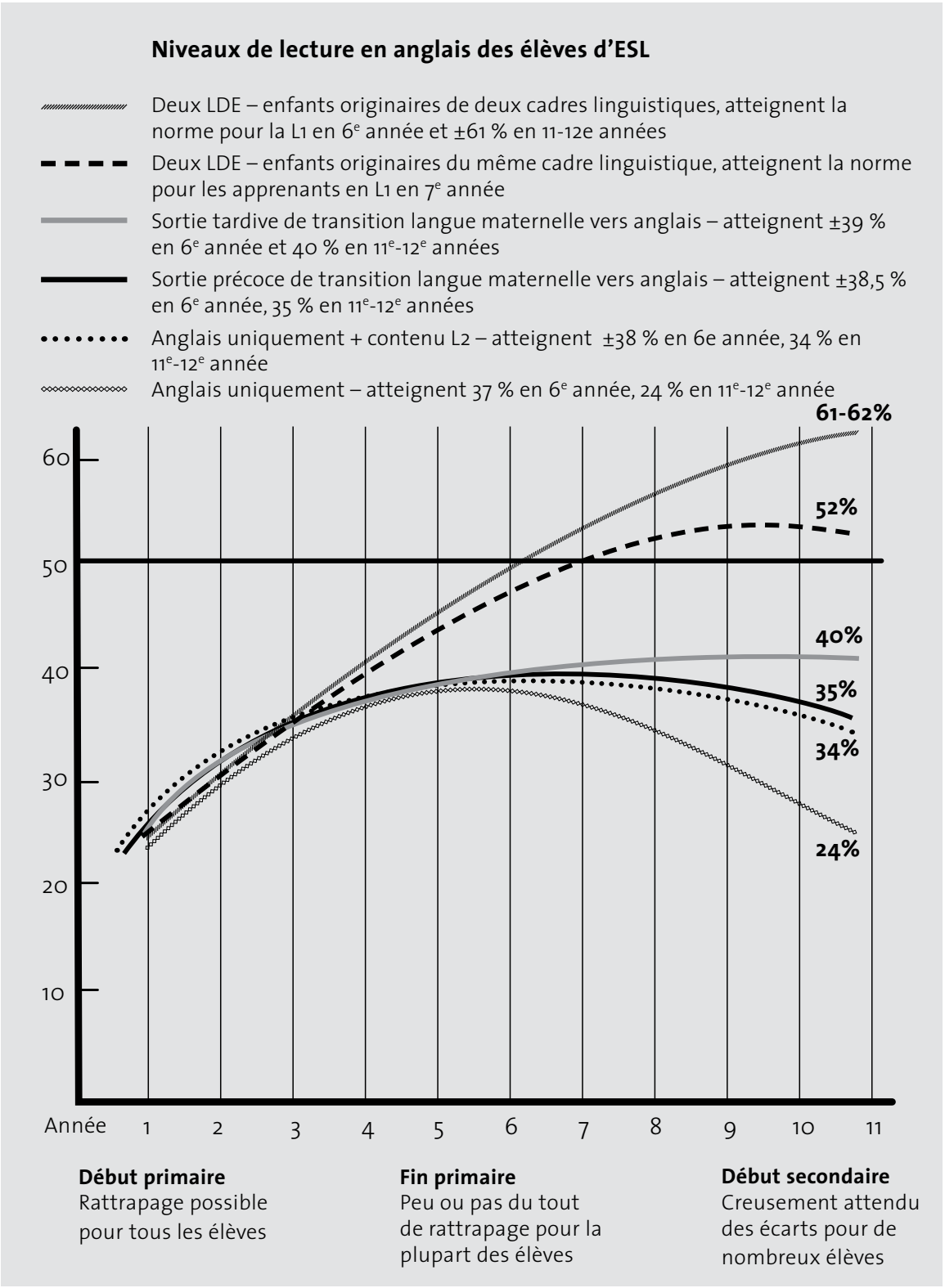
L1= Première langue ou langue maternelle
L2 = Langue seconde
LDE = Langue d'enseignement
Pour une explication des termes « Sortie L2 » et « Programme renforcé de L2 », voir le glossaire.

Ce tableau offre aux planificateurs un cadre pour mesurer et prédire les résultats possibles du système éducatif en fonction des modèles de langues d'enseignement utilisés. Dans le contexte africain, la majorité des modèles sont soustractifs ou de sortie précoce (2a). Le mieux que l'on puisse espérer si ces modèles sont maintenus serait des résultats entre 20 et 40 % en L2 en 12e année.

Si l'on examine les modèles de sortie précoce et les résultats d'études à grande échelle conduites aux États-Unis (Ramirez *et al*., 1991 ; Thomas et Collier 1997, 2002) ainsi que d'études menées dans les pays africains, comme par exemple au Niger (Halaoui, 2003) et en Zambie (Sampa, 2003), on constate que pendant les trois à 4 premières années, les élèves de chacun de ces programmes semblent progresser sans problème (ils apprennent à déchiffrer un texte comprenant des phrases simples, en général dans un style narratif). Cependant, vers le milieu de la 4e année (quelquefois plus tôt), les élèves qui passent directement à la L2 (submersion) ou qui suivent des programmes de sortie précoce vers la L2 commencent à se retrouver à la traîne par rapport à ceux qui, dans d'autres contextes, suivent un enseignement dans leur langue maternelle. Ils ne peuvent se maintenir au niveau des normes nationales s'appliquant aux élèves qui suivent un enseignement en L1 tout au long de leur scolarité. En outre, ils prennent un peu plus de retard chaque année.

Thomas et Collier (1997, 2002), qui ont suivi les apprenants d'anglais seconde langue (ESL) aux États-Unis dans divers programmes, montrent comment leurs performances évoluent positivement entre la 1ère et la 3e année, ralentissent en 4e année et se stabilisent en 5e année. À partir de là, ces élèves commencent à perdre du terrain par rapport aux apprenants qui suivent un enseignement dans leur langue maternelle (figure 2.1).

Figure 2.1
Résultats scolaires attendus en anglais chez des élèves bénéficiant de différents modèles de langues d'enseignement/ESL



(Heugh [2006], d'après Thomas et Collier [1997, p. 53] ; reproduit avec l'autorisation des auteurs ; correspond aux résultats figurant dans les publications "SADC" - voir références - et "South African Studies", 2002-2005).

Bien que la figure 2.1 illustre une recherche menée aux États-Unis, les preuves montrent que ces résultats s'appliquent aux performances des élèves dans les pays africains. Des études récentes des performances des étudiants en langues et en mathématiques en Afrique du Sud montrent qu'à la fin de la 3e et de la 6e années, les résultats des élèves en langue/alphabétisation qui ont surtout bénéficié d'un modèle de sortie précoce de l'enseignement en langue maternelle correspondent presque exactement à la courbe des élèves d'Amérique du Nord qui suivent l'enseignement en anglais avec uniquement un léger soutien pour la L2 (et qui atteignent un niveau moyen de 34 % en 11e année) et des élèves passés par un modèle de sortie précoce de transition entre langue maternelle et anglais (score moyen de 35 % en 11e année) (Thomas et Collier, 1997).

Au plan national, le résultat moyen de la langue d'apprentissage et d'enseignement (l'anglais pour la majorité des élèves en 6e année en Afrique du Sud) est de 38 % (DoE, 2005). Le résultat moyen en mathématiques est de 11 % inférieur au résultat en langue (27 %), ce qui n'est guère étonnant. Une analyse récente du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II) sur la lecture et le calcul dans 14 pays d'Afrique australe et orientale montre que 44 % des apprenants dans la région avaient acquis un niveau minimum d'alphabétisation contre seulement 14,6 % qui avaient atteint le niveau souhaitable de lecture en 6e année (Mothibeli, 2005, tableau 2). Une maîtrise médiocre de la langue d'apprentissage entraîne des résultats médiocres dans d'autres matières, plus particulièrement en mathématiques où l'utilisation de la langue est fortement décontextualisée. Les informations préliminaires d'études longitudinales plus récentes du programme zambien d'alphabétisation précoce et de sortie précoce vers l'anglais, qui donnait auparavant des signes de réussite (Sampa, 2003), semblent donner de moins bons résultats à partir de la 4e et 5e années, où ils sont en perte de vitesse. De même, les premières analyses de la réussite des programmes bilingues au Niger montrent que ce taux de réussite commence à diminuer vers la 4e-5e année. « L'effet positif de l'école expérimentale est plus prononcé en 3e année qu'en 6e année » (ADEA, 2001, p. 55). Tous ces résultats indiquent la nécessité pour les apprenants de suivre des programmes prolongés d'enseignement en langue maternelle. Nous pouvons aujourd'hui dire avec une certaine assurance que les apprenants des programmes de sortie précoce qui restent dans le système au-delà de la 4e-5e année ont de fortes chances de redoubler ou d'abandonner.

Sur l'ensemble du continent, moins de 50 % des élèves restent scolarisés jusqu'en fin de primaire. Les taux de redoublement et d'attrition (abandon) sont très élevés et les planificateurs de l'éducation ne voient donc pas immédiatement

qu'en choisissant les modèles de sortie précoce, ils optent effectivement pour une situation dans laquelle les élèves ne peuvent obtenir que des notes de 20 à 40 % dans la langue utilisée comme support d'enseignement en 10e-12e années. Sans en réaliser les conséquences, les responsables de l'éducation de la majorité des pays choisissent un modèle qui ne peut permettre qu'une réussite limitée et un accès restreint à l'école secondaire et au-delà. Les élèves ne seront pas capables de comprendre ou de réussir dans des domaines du programme comme les sciences et les mathématiques s'ils n'ont pas un niveau suffisant dans la langue d'enseignement. Ce constat est malheureusement évident en Afrique du Sud, où moins de 1 % des élèves qui sont des locuteurs L1 de langues africaines réussissent à avoir la moyenne en sciences et en mathématiques à la fin du secondaire pour entrer à l'université.

Pourquoi les décideurs investissent-ils dans des modèles condamnés à l'échec ?

Comment expliquer la convergence vers les modèles de sortie précoce dans de nombreux pays africains ?

Wolff s'est intéressé aux décisions politiques (chapitre 1). Au-delà de ces éléments, plusieurs raisons montrent pourquoi, dès qu'il s'agit de prendre des décisions en matière d'éducation, les pays opèrent les uns après les autres des choix erronés :

- le cycle d'influence, qui a amené après l'indépendance chaque pays à adopter la politique choisie par les autres. Les autorités en charge de l'éducation ont l'une après l'autre décidé de favoriser les modèles directement en langue internationale de grande diffusion (soustractifs) ou les modèles de sortie précoce de transition. Dès lors qu'un pays a choisi la sortie précoce, les pays voisins pensent qu'ils peuvent faire la même chose sans risque. L'approche directement en anglais de la Zambie adoptée en 1966 a plus tard eu une influence considérable sur les débats ou les décisions concernant la politique et l'application de la politique en Namibie (discussions initiales au sein du SWAPO ; voir UNIN, 1981) et en Afrique du Sud (à travers l'influence sur les discussions autour des politiques d'éducation au sein de l'ANC dans les années 1990). Les décisions des pays francophones présentent également beaucoup de similitudes ;

- des individus et agences influents (bien intentionnés) prennent des décisions d'application qui sont en conflit avec la politique elle-même (voir Akinnaso [1991] et Heugh [2002, 2003] pour l'Afrique du Sud de 1997 à 2005) ;

- les conseillers principaux auprès des ministères et des départements de l'Éducation n'ont pas les compétences préalables requises quant aux aspects cognitifs de l'enseignement des langues et peuvent même tout ignorer du contexte multilingue (un choix peu judicieux de conseillers a, par exemple, eu une influence négative en Afrique du Sud, au Malawi et en Zambie) ;

- les grandes ONG impliquées, pour bien intentionnées qu'elles soient, regroupent différents concepts d'acquisition de langue et modèles de langues d'enseignement et présentent les modèles de transition comme s'ils étaient additifs (*infra*) ;

- les agences bailleurs de fonds font appel à des évaluateurs qui, pour diverses raisons, proposent des évaluations non objectives, erronées ou démesurément optimistes des modèles soustractifs/de submersion ou des modèles de sortie précoce de transition.

Confusion et regroupement des concepts clés d'acquisition des langues et des modèles de langues d'enseignement

Différence entre transfert et transition

Les termes **transfert** et **transition** semblent très proches et sont souvent confondus ou utilisés indifféremment. En fait, ils appartiennent à des domaines d'étude différents et n'ont pas du tout le même sens.

Transfert : c'est un terme emprunté à la psycholinguistique et à la théorie de l'ASL. Il est souvent associé aux travaux de Cummins (par exemple, 1984 ; voir également Baker, 20002). L'hypothèse de départ est qu'il existe un processus cognitif grâce auquel ce que l'on connaît dans sa première langue (connaissance de la langue et du contenu scolaire) peut être *transféré* à la L2 (cette connaissance inclut la lecture, l'écriture et l'écriture à des fins bien spécifiques [histoire, lettre, expérience scientifique, essai historique…]). Il englobe la compréhension des concepts et du mode de fonctionnement de la première langue mais aussi la capacité à tirer des conclusions et à interpréter un texte. Il ne peut y avoir de transfert adéquat de la L1 vers la L2 tant que la L1 n'est pas suffisamment solide et la L2 suffisamment connue. Cummins et d'autres psycholinguistes pensent que le transfert des connaissances nécessaire pour l'éducation formelle n'est

possible que lorsque les fondations d'un développement scolaire et cognitif dans la première langue sont solides. Le transfert devient possible dans les programmes additifs bilingues parce que la première langue reste présente comme principal support d'apprentissage et sert à transférer les connaissances et les compétences.[16]

Néanmoins, il est clair que certaines agences ne connaissent pas vraiment la différence entre apprendre à utiliser les premières compétences de déchiffrage en lecture et les exigences plus stimulantes sur le plan cognitif nécessaires pour comprendre ou donner un sens à un long texte écrit[17]. C'est pourquoi, certains programmes sont basés sur des hypothèses erronées, qui voudraient que les premières compétences de déchiffrage dans la langue maternelle facilitent le transfert de ces compétences de lecture vers la L2 dans un délai très court[18]. De nombreux programmes précoces de langue maternelle et d'alphabétisation apportent par eux-mêmes une contribution énorme au développement et à l'utilisation des langues africaines. Cependant, nous savons grâce à des preuves irréfutables que lorsqu'elles offrent une transition vers la L2, en particulier lorsqu'il s'agit de l'utilisation de la L2 comme support avant ou pendant la 4e année, elles n'entravent pas un transfert adéquat de connaissances.

Dans ces cas, les concepteurs de programme ont mal compris la différence entre transition vers l'anglais (avant que les apprenants n'aient appris suffisamment de L2 pour fonctionner correctement dans des contextes éducatifs tout au long

16 Notons qu'une discussion sur le transfert vers l'ASL dans un document comme celui-ci risque d'être mal comprise puisque nous sommes obligés d'en résumer les points clés. Tous les locuteurs commencent de toute évidence par transférer une partie de leurs connaissances d'une langue vers l'autre, au fur et à mesure qu'ils acquièrent les outils linguistiques dans la L2. Donc au début, il y a un certain transfert vers l'ASL, qui augmente à mesure que la maîtrise de la L2 s'améliore. Il faut cependant une connaissance suffisante en L2 et de la L2 avant de pouvoir transférer une quantité suffisante de connaissances d'une langue vers une autre et, également, de suivre le reste du programme d'études.

17 Ainsi, si un anglophone voit un texte en espagnol pour la première fois, il reconnaîtra des phrases et des mots individuels et sera même capable de « lire » les mots à voix haute – mais cela ne signifie pas que l'anglophone a une quelconque idée du sens de ces mots.

18 Il en va ainsi dans les programmes de lecture en Zambie datant de 2004 (lecture en L1 en année 1, introduction orale à l'anglais en année 1 ; introduction à la lecture en L2 en année 2). Dans une vidéo intitulée « Une révolution silencieuse » (ministère de l'Éducation de Zambie, 2004), les agents du programme affirment que la lecture en L1 facilite un « transfert de compétences » et « un transfert vers l'anglais » en année 2. Le glissement de terminologie crée la fausse impression que les élèves seraient capables d'apprendre grâce au support de l'anglais, parce qu'ils ont réussi à transférer ce qu'ils savent en L1 en anglais. Tout ce que les apprenants peuvent faire à ce stade, c'est appliquer leurs compétences de déchiffrage de l'alphabet latin à l'anglais puis à un lexique très limité et à leur connaissance de débutant de la syntaxe. Ils n'ont pas encore développé en anglais le niveau de sens sémantique nécessaire et qu'ils possèdent en L1 pour suivre le reste du programme. Des programmes similaires ou identiques dans plusieurs pays « anglophones » reproduisent la même erreur.

du programme) et transfert vers la L2 lorsque les apprenants ont développé une maîtrise cognitive de la lecture scolaire et de la langue (c'est-à-dire qu'ils sont à un niveau où ils peuvent comprendre un texte décontextualisé, avec une L2 suffisamment avancée pour permettre un tel transfert).

Les modèles additifs facilitent le transfert et
Le transfert est possible dans les modèles additifs

Transition : ce n'est pas un processus cognitif. Il implique un modèle de langues d'enseignement (conception du programme) où l'on passe de l'utilisation de la première langue à la L2 comme support de l'enseignement. Les apprenants peuvent appliquer des compétences de déchiffrage superficiel d'une première lecture aux premières étapes du déchiffrage en L2. Cela se passe cependant en général avant que l'apprenant n'ait une connaissance suffisante dans la L2 (avant que l'apprenant ne puisse transférer ses connaissances et compétences scolaires dans la L2). Si la première langue est supprimée trop tôt comme langue d'enseignement, il ne peut y avoir de transfert (ou il est insuffisant). On ne peut transférer (déplacer) les connaissances d'une langue à une autre si l'on a auparavant retiré du processus éducatif l'échafaudage de la première.

Les modèles de sortie précoce de transition ne facilitent pas le transfert et **Le transfert est très improbable dans les modèles de sortie précoce de transition**

Le transfert réussi de connaissances linguistiques ou scolaires difficiles ou décontextualisées cognitivement parlant est probablement possible dans les programmes de sortie tardive (après six ans d'enseignement en langue maternelle) et de sortie très tardive (après huit ans d'enseignement en langue maternelle) de transition. Cela peut fonctionner dans des établissements bien dotés au bout de six ans d'enseignement en langue maternelle si tant est que l'enseignement de la L2 en tant que matière soit assuré par des professionnels de qualité. Cela fonctionnera sans doute mieux après huit ans d'enseignement en langue maternelle, même dans des établissements moins bien équipés.

Quelles sont les implications de cette confusion ?

Il est fréquent que les prestataires, les ONG, les agences de développement et les conseillers d'éducation confondent ces concepts. Si tous pensent que transfert = transition, alors pour eux les modèles de transition sont équivalents aux modèles additifs. Du fait de cette confusion, ces acteurs ne connaissent pas les résultats que donneront ces différents modèles. Cela signifie que, bien qu'ils ne soutiennent pas activement les modèles anglais, français ou portugais seul, ils contribuent néanmoins, et par défaut, au même résultat éducatif. Lorsqu'ils rédigent des documents sur les modèles qu'ils recommandent d'appliquer et lorsqu'ils utilisent la terminologie de façon incorrecte, ils entretiennent involontairement le cycle de confusion entre les modèles susceptibles de donner de bons résultats et ceux qui n'y arriveront pas.

Exemples de transposition de termes

Les exemples de confusion ou de transposition des termes ne manquent pas, dont certains tirés de différents contextes sont illustrés ci-après. Depuis le début des années 1990, la littérature sud-africaine confond souvent l'hypothèse de transfert et le modèle de transition. On peut le voir dans les débats du ministère de l'Éducation et de la formation (en charge de l'éducation des élèves en langues africaines avant 1994) et dans les travaux d'un éminent et très respecté spécialiste de l'éducation, Ken Hartshorne (1992). Pire encore, cette confusion s'est encore manifestée dans les changements de dernière minute apportés au rapport final sur l'étude de la politique linguistique dans l'enseignement national (NEPI, 1992) puis dans des documents d'importance stratégique (par exemple ANC, 1994 ; Taylor et Vinjevold, 1999). Dans chacun de ces exemples, il y a eu transposition et confusion des termes à travers des recherches menées par des éducateurs bien intentionnés et très écoutés, mais peu au fait de la psycholinguistique et de la théorie de l'ASL.

Les spécialistes ayant une connaissance de la sociolinguistique et de la psycholinguistique appliquées ont pourtant influencé la formulation explicite et l'adoption d'une politique de langues d'enseignement en faveur d'un enseignement additif bilingue dans le pays (DoE, 1997). Malgré tout, le poids des conseillers à l'origine des documents antérieurs a conduit à une préférence pour les modèles de sortie précoce de transition vers l'anglais, qui transparaît dans les nouveaux textes relatifs au programme scolaire du ministère national de l'Éducation (DoE, 2002). Les documents liés au programme scolaire intègrent la politique linguistique en affirmant que l'approche est cohérente avec un enseignement additif bilingue, mais la mise en œuvre du programme tend vers une sortie rapide vers l'anglais pour les locuteurs de langues africaines après la 3^{e} année.

De 2002 à 2009, le nouveau programme révisé s'est appuyé sur une hypothèse totalement erronée, selon laquelle un enseignement bilingue additif peut être dispensé avec 3 ans d'enseignement en langue maternelle suivis par un passage au support de l'anglais à partir de la 4e année. Les programmes de formation pour les enseignants de 4e année et des classes supérieures mis en place par le ministère de l'Éducation n'ont pas été orientés vers l'utilisation du support de la langue maternelle au-delà de la 3e année.

La confusion se retrouve aussi dans les textes de ceux qui proposent des programmes de langues d'enseignement alors même qu'ils ont participé à des discussions de sociolinguistique sur ces questions depuis le début des années 1990. L'auteur se voit obligé de mentionner, à regret, le fait que même des initiatives bien intentionnées sont souvent passées totalement à côté de la théorie de l'enseignement additif bilingue et ont confondu les modèles de sortie précoce avec des modèles de sortie tardive ou additifs bilingues.

Cette confusion est caractéristique de la plupart des interventions du projet Molteno entre les années 1990 et 2005, date à laquelle le personnel de projet a pris conscience des critiques avancées à l'encontre de son travail dans un projet de rapport sur lequel le présent ouvrage s'appuie (voir également Heugh dans Alidou *et al*., 2006). Malheureusement, la confusion entre transition et transfert a perduré tout au long du projet zambien de lecture. Dans ce cas précis, l'alphabétisation initiale en 1ère année, le reste du programme étant enseigné en anglais, a été vécue comme un moyen de faciliter le transfert – alors qu'elle a en fait favorisé un modèle de sortie très précoce vers l'anglais.

Le projet Molteno n'est pas le seul projet important dont les travaux et les programmes ont gagné plusieurs pays anglophones d'Afrique. Les conseillers et consultants du Summer Institute of Linguistics (SIL) ont eux aussi pesé sur les décisions prises dans certains pays. Lors d'un atelier portant sur « Le développement d'une politique linguistique et éducative et l'application d'un enseignement bilingue au Liberia », un programme a ainsi été proposé qui impliquait une transition progressive de l'enseignement en langue maternelle vers l'anglais sur 8 ans et qui a été identifié comme un modèle bilingue de « sortie tardive » ou « additif » (Malone et Malone, 2004, p. 10). Si ce modèle plaidait sans aucun doute plus fortement pour un usage élargi des langues africaines que la plupart des modèles de transition adoptés sur le continent, le taux et les domaines dans lesquels la langue maternelle devait être remplacée par une autre langue en faisaient en fait un modèle à sortie précoce : remplacement de la langue maternelle par l'anglais à 50 % du temps en 3e année, 75 % en 4e année

et à 90 % en 5e année. Pour qu'un programme soit considéré comme additif, la langue seconde ne doit pas remplacer la langue maternelle à plus de 50 % du temps d'enseignement par jour. Dans les modèles à sortie tardive de transition, la première langue doit rester la langue d'enseignement principale pendant au moins 40-45 % du temps jusqu'à la fin de la 6e année (Ramirez *et al*., 1991). Or, dans cette proposition, le modèle limite l'utilisation de la première langue à 25 % du temps en 4e année (6e année si l'on compte les deux premières années d'éducation préscolaire). Elle ne correspond donc pas à la définition des modèles de sortie tardive de transition de Ramirez *et al*. Cette proposition repousse les frontières d'une transition de sortie précoce, mais pas suffisamment loin ; elle pourrait être renforcée en ralentissant le rythme auquel se produit la transition. À la suite du projet de rapport, les auteurs de la proposition ont compris qu'ils devaient revoir leurs recommandations.

Dans un troisième exemple, le PRAESA – un projet mis en œuvre en Afrique du Sud et qui a eu beaucoup d'influence sur le multilinguisme, l'enseignement multilingue des enseignants et la formation des enseignants dans les pays d'Afrique australe – a considéré à tort un programme expérimental de bi-alphabétisation de sortie précoce comme un programme additif. Si l'expérience avait prévu, progressivement, de mettre en œuvre un modèle additif, des conditions systémiques en ont empêché la réalisation. À la place, une intervention limitée de bi-alphabétisation dans l'école, représentant quelques heures par semaine pendant cinq ans, n'a permis qu'une exposition très réduite à la langue maternelle alors que le programme général se poursuivait en anglais (voir également Heugh, 2009).

L'erreur ou la source fondamentale de confusion : la linguistique appliquée insiste trop sur la méthodologie de la L2

L'héritage colonial qui pèse encore sur la majorité du continent fait que l'on accorde un statut privilégié aux connaissances empruntées à l'ancienne puissance coloniale alors que les connaissances locales sont considérées comme moins importantes. Pour des raisons historiques, le modèle des langues d'enseignement en Afrique du Sud et dans d'autres pays autrefois anglophones d'Afrique s'est largement inspiré des études de linguistique appliquée et de l'industrie de l'anglais seconde langue (ESL) développées au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Australie. Les universités sud-africaines et les écoles normales s'en sont servies pour concevoir pratiquement tous leurs programmes, se tournant à l'occasion vers les expériences menées en Amérique du Nord. Ainsi, les programmes d'éducation des enseignants et les études supérieures en linguistique appliquée de l'Afrique du Sud se sont concentrés

sur les méthodologies qui sous-tendent l'enseignement de l'ESL (TESL), conçues au Royaume-Uni. Dans ce pays, toute une industrie s'est développée autour des cours, des programmes et des manuels d'ESL afin d'aider les communautés minoritaires nouvelles venues à s'intégrer dans la société britannique et à leur donner les compétences linguistiques nécessaires (à leur survie) (voir une discussion similaire pour les États-Unis par Tollefson, 1991). Ces supports étaient également conçus pour les programmes d'anglais langue étrangère (EFL) des écoles européennes, où l'anglais est une matière et non un support d'enseignement. C'est ainsi que les programmes d'ESL et d'EFL ont été diffusés un peu partout dans le monde.[19]

Des scénarios similaires s'appliquent pour l'utilisation de programmes de français et de portugais seconde langue (FSL, PSL) dans les anciens pays francophones et lusophones d'Afrique. Issus en général de la linguistique appliquée, ils présentent des adaptations en termes de nouvelles stratégies et pratiques en classe. Mais le concept n'a pas été actualisé et ils n'intègrent notamment pas les progrès des recherches en psycholinguistique et ASL[20]. Si depuis 15 ans, les spécialistes de l'ASL ont pris conscience des délais minimums nécessaires pour acquérir une connaissance suffisante de la L2 en vue d'apprendre avec la L2 (six à huit ans), les spécialistes de l'enseignement d'une langue seconde ont davantage privilégié les nouvelles méthodologies et nouveaux supports en L2. L'idée sous-jacente étant qu'une amélioration de la technologie d'enseignement des langues permettrait un meilleur apprentissage chez les élèves. Les nouveaux supports et technologies sont habituellement testés dans les pays du Nord, dans des classes bien équipées et avec des professeurs bien formés qui parlent correctement la langue qu'ils enseignent. Ils sont ensuite transposés dans des classes africaines, avec parfois quelques adaptations (remplacement de noms et d'images trop « européens » par des noms et des images plus proches de l'Afrique). Néanmoins, plusieurs aspects ne sont pas pris en compte, comme les profondes différences de contexte, et notamment le multilinguisme du continent, ou le fait que l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais restent des langues étrangères pour la majorité et sont essentiellement utilisés dans les régions métropolitaines.

19 Avec un tel succès qu'il existe actuellement une industrie australienne prospère de l'ESL qui cible les pays de l'océan Pacifique.

20 Beaucoup pensent que l'ASL et l'enseignement d'une seconde langue (anglais/espagnol/français/portugais) sont une seule et même discipline. Bien qu'apparentés, ils viennent de différentes disciplines académiques. Pour l'ASL, l'accent est mis sur l'acquisition et la cognition (elle découle donc de la psycholinguistique et est souvent liée à la sociolinguistique). L'enseignement d'une seconde langue privilégie lui l'application des connaissances linguistiques (par exemple, la structure de la langue) et la manière de les enseigner en classe à l'aide de différentes méthodologies (la carotte et le bâton de la profession).

L'industrie de l'enseignement d'une langue seconde commet une grave erreur en ne tenant pas compte du développement cognitif et des besoins de l'enfant/l'apprenant parlant une langue africaine. Les programmes d'anglais/français/portugais seconde langue ne servent pas à l'objectif prévu : il s'agit d'enseigner une L2 (comme matière) tout au long du cursus et non de préparer les élèves à apprendre en utilisant le support de la L2. Ils sont conçus pour enseigner une matière tout au long du programme. Ils tiennent compte des technologies les plus récentes pour l'enseignement de la langue en tant que matière, des plus médiocres aux plus évoluées sur le plan de la qualité. Cependant, l'objectif de cette étude n'est pas d'évaluer les programmes de L2 conçus pour enseigner la langue comme matière uniquement. Nous nous concentrons sur le support d'enseignement – autrement dit sur l'utilisation de programmes en langue maternelle et en L2 qui sous-tendent l'apprentissage tout au long du cursus.

Un programme conçu pour enseigner une L2 comme matière ne devrait pas servir pour préparer les élèves à apprendre prématurément avec ce support. Les programmes conçus à cet effet, en particulier dans des cadres africains où la L2 utilisée pour l'enseignement est réellement une langue étrangère pour la majorité des élèves, devront prendre en compte les connaissances tirées de l'étude de la langue et de la cognition en ASL et en psycholinguistique. Les agents de programme qui considèrent que les programmes d'ESL/FSL/PSL permettent d'y arriver en moins de six ans ont donc tort et soutiennent une théorie non étayée par une recherche ou une évaluation valable – ou alors, ils ont une connaissance insuffisante de la langue ou de la cognition.

Évaluation des programmes d'alphabétisation et de langues d'enseignement

En raison de la préférence historique des institutions sud-africaines pour les études en linguistique appliquée et en particulier l'ESL, il n'existe actuellement pas suffisamment de spécialistes des langues d'enseignement ayant de bonnes connaissances en psycholinguistique et en sociolinguistique des communautés multilingues en Afrique et qui travaillent parallèlement sur la conception de programmes linguistiques (linguistique appliquée). Apparemment, les deux premiers domaines sont aussi les parents pauvres dans d'autres pays d'Afrique. Par conséquent, rares sont les spécialistes sud-africains suffisamment informés pour évaluer les programmes d'alphabétisation et de langues d'enseignement dans leur pays. Là encore, ce n'est pas un phénomène propre à l'Afrique du Sud. Une étude sur plusieurs évaluations de ce type de programmes menées au Cameroun, au Ghana, au Mozambique, en Namibie, au Niger et en Zambie

montre que les évaluateurs issus de différents pays d'Afrique et d'ailleurs ne prêtent souvent pas suffisamment attention à la cognition, à l'ASL et aux questions de psycholinguistique et de sociolinguistique lorsqu'ils évaluent des programmes de L2.

Les évaluations des programmes éducatifs exigent – comme les examens/tests/évaluations – une « validité conceptuelle »[21] et un « noteur fiable »[22]. Toute évaluation des langues d'enseignement doit comprendre une analyse psycholinguistique et l'identification précise du type de programme linguistique et de l'environnement sociolinguistique dans lequel se déroule l'intervention et posséder une méthodologie claire qui permet de comprendre comment chaque indicateur est obtenu grâce à des vérifications soigneuses de la validité conceptuelle.

Les évaluateurs doivent être sûrs que leurs rapports identifient sans équivoque, de façon claire et précise dans le concept d'un programme, un ou plusieurs des éléments suivants :

a. alphabétisation en langue maternelle ;
b. alphabétisation en L2/langue L2 (comme matière) ;
c. support langue maternelle ;
d. support d'enseignement L2 (soustractif/submersion/sortie précoce/de sortie tardive de transition vers le support L2) ;
e. additif bilingue (langue maternelle comme support d'enseignement à 80-90 % du temps pendant trois à 5 ans ; 50 % du temps pendant tout le programme de la 6e année jusqu'à la fin de la scolarité).

En outre, il faut explicitement indiquer la période sur laquelle le programme est évalué et procéder à l'appréciation des performances des apprenants à moyen et long termes. Les milieux éducatifs reconnaissent généralement qu'une intervention bien documentée fera apparaître de meilleurs résultats par rapport à n'importe quel autre système dysfonctionnel. Les améliorations sont liées à une meilleure formation des enseignants, à des supports en plus grand nombre ou de meilleure qualité et à l'attention portée au site (l'école) où se déroule l'intervention. Cela n'a pas forcément de lien avec le programme en tant que tel.

21 Bachman et Palmer (1996, p. 21) définissent cette expression comme « la signification et l'adéquation des interprétations que nous avançons sur la base des notes aux tests ».
22 Il s'agit là de la formation et de l'expertise du « noteur » (dans le cas précis, l'évaluateur) : celui-ci a-t-il les compétences requises pour effectuer une évaluation adéquate et celle-ci sera-t-elle fiable ?

On ne peut donc associer l'amélioration au programme sauf si l'on peut dissocier l'effet du programme actuel des autres facteurs associés. La valeur des études longitudinales sur les programmes de langues d'enseignement de Ramirez *et al.* (1991) et de Thomas et Collier (1997 et 2002) tient à ce qu'ils pointent le manque d'intérêt d'une évaluation d'un programme linguistique pendant les premières années de scolarité (années 1-3 ou 4). Tous les concepts de programmes bien dotés en ressources (qu'ils soient favorables à une utilisation directe de la L2 ou de la langue maternelle suivie par une sortie précoce vers la L2) montrent que les élèves progressent au même rythme régulier au cours de ces années. Les différences ne commencent à être visibles qu'à partir de la 4e année et au-delà (*supra*).

Dans le même temps, toute évaluation d'un programme d'enseignement en langue maternelle ou d'enseignement en L2 dispensé par des enseignants bien formés et disposant de matériels adéquats montrera une amélioration significative par rapport aux programmes des écoles qui ont des enseignants mal formés, peu de matériel d'apprentissage et pas d'intervention spécifique. Les systèmes scolaires dysfonctionnels semblent être actuellement la norme dans la plupart des pays. Il est donc évident que tout programme d'alphabétisation ou de L2 nouvellement introduit montrera des améliorations par rapport aux résultats enregistrés dans des écoles témoins choisies dans un système scolaire essentiellement dysfonctionnel. Cela doit être pris en compte par l'/les évaluateur/s comme par les parties prenantes qui demandent ces évaluations.

Malheureusement, bien que de nombreuses évaluations répondent aux critères de « validité conceptuelle » et de fiabilité, il existe de nombreux contre-exemples d'évaluations qui, pour une raison ou une autre, « passent sous silence » i) la fracture entre les programmes de transition et additifs ; ii) l'utilisation de groupes témoins dans des contextes dysfonctionnels ; et iii) le cadre temporel dans lequel s'effectue l'évaluation.

Les organisations de bailleurs de fonds ou les gouvernements peuvent demander une évaluation de programme pour la période couvrant l'intervention. Ces évaluations peuvent ne porter que sur des preuves visibles et, dans ce cas, il s'agit inévitablement de programmes d'alphabétisation/de langues bien documentés pour les trois premières années mais relevant d'un modèle de sortie précoce. Une caractéristique importante de la recherche internationale – qui prouve que l'enseignement bien doté en ressources dans des programmes d'alphabétisation en langue maternelle ou L2 de la 1ère à la 3e année donne des résultats positifs par rapport à l'enseignement disposant de peu de ressources, que ce soit en première

langue ou L2 – ne ressort pas assez clairement dans la plupart des évaluations en Afrique[23]. Le fait que dans tous les modèles soustractifs et de sortie précoce, on observe l'amélioration attendue au départ, puis une « stabilisation » de la performance suivie par un déclin constant de la performance à mi-chemin jusqu'en 4e année est, lui aussi, insuffisamment mis en lumière (Ramirez *et al.*, 1991 ; Thomas et Collier, 1997 et 2002).

Il n'existe qu'un seul exemple de programmes de sortie tardive ou additifs fonctionnant pleinement à évaluer en Afrique subsaharienne – en Éthiopie (Heugh *et al.*, 2007 ; Benson *et al.*, 2010 ; et Heugh *et al.*, 2010). La majorité des programmes ont été et continuent d'être des programmes de sortie précoce[24]. On ne peut mesurer l'efficacité de ces programmes qu'en procédant à une évaluation suivie des participants jusqu'au moins la 6e année de scolarité. À ce jour, les programmes de sortie précoce en Afrique montrent que les premiers résultats tendent à disparaître vers la 4e-5e année. Le fossé entre les apprenants dans leur langue maternelle et les apprenants suivant un programme de sortie précoce vers la L2 commence à se creuser à ce moment-là, comme le montrent les discussions sur les modèles de transition au Niger par Halaoui (2003), les résultats d'une étude sur l'ensemble du système des élèves en 6e année en Afrique du Sud (DoE, 2005 ; et Alidou et Brock-Utne [dans ce volume]). Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par Thomas et Collier (1997, 2002 ; figure 2.1) dans une recherche menée aux États-Unis. L'évaluation effectuée sur des élèves de 8e année en Éthiopie, à l'échelle du système, en 2000, 2004 et 2008, propose cependant des éléments probants sur un plan international montrant ce que l'on est en droit d'attendre d'élèves ayant zéro, quatre, six et huit ans d'enseignement en langue maternelle. Comme nous l'avons vu, les élèves ayant suivi 8 années d'enseignement en langue maternelle obtiennent de meilleurs résultats que les autres et ont plus de chance d'accéder au secondaire et d'y rester jusqu'à la fin du cycle. L'Éthiopie est un pays où l'anglais n'est pas une langue seconde mais très clairement une langue étrangère puisqu'il n'est parlé que par 0,3 % de la population. Les élèves ayant bénéficié de 6 ans d'enseignement en langue maternelle réussissent moins bien et ceux qui ont suivi certaines matières dans leur langue maternelle pendant six et huit ans réussissent relativement bien – mais auront probablement des difficultés en mathématiques et en science (Heugh *et al.*, 2010).

23 Voir par exemple les écoles expérimentales bilingues au Niger (ADEA, 2001, p. 55) et en Zambie (Sampa, 2003).
24 À l'exception du projet LOITASA, abordé par Brock-Utne et Alidou plus loin dans ce rapport.

La compréhension que nous avons actuellement de la relation entre le développement linguistique et la cognition (*supra*) s'appuie sur ces éléments. Ainsi, les études à court terme des programmes soustractifs/de transition ne sont pas valables, sauf à adopter une conception longitudinale pendant 5-6 ans, pendant lesquels on suit la performance des élèves, selon qu'ils réussissent, redoublent ou abandonnent l'école primaire. Si l'on peut démontrer que les élèves réussissent sur le plan linguistique et académique pendant les 6 premières années d'école, alors on peut considérer que les pronostics pour l'avenir sont positifs. Si le niveau des résultats des élèves commence à décliner à partir de la 4e-5e année, il paraît improbable de pouvoir inverser cette tendance sans devoir modifier le programme lui-même.

Les apprenants issus de programmes utilisant au départ la langue maternelle et ceux qui suivent des programmes avec le support L2 depuis la fin de la 3e année :

> « … ne vont pas nécessairement rattraper. Cela est particulièrement vrai pour le niveau secondaire, mais ce phénomène passe globalement inaperçu en cours élémentaire, car les élèves 'passent' les tests de justesse sans être encore vraiment compétents. Ces résultats … montrent que la scolarité des élèves de langues minoritaires n'est pas seulement une responsabilité incombant aux enseignants bilingues ou d'ASL, mais qu'elle continue après que les élèves sont sortis de ces programmes. Les déclarations sur les schémas de réussite … ou les affirmations selon lesquelles les barrières linguistiques [pour les apprenants d'ASL] auraient été dépassées ne peuvent être examinées que lorsque les [apprenants d'ASL] sont inclus dans cette analyse… Il est donc important de désagréger les données pour … [les apprenants d'ASL] et de suivre leurs résultats dans le temps » (De Jong, 2004, p. 13).

La recherche en Éthiopie, qui suit les élèves pendant au moins huit ans, montre très clairement que ceux qui sont obligés d'étudier à travers une langue étrangère (l'anglais) après quatre ans d'enseignement en langue maternelle n'auront que peu de chance d'aller au terme du cycle primaire et donc que le taux de transition vers le secondaire sera très faible. Toute évaluation d'un programme de sortie précoce de transition qui ne suit pas les résultats des élèves jusqu'en 6e année au minimum (la résilience moyenne de l'intervention) est fondamentalement biaisée ou dénuée de validité conceptuelle.

Alors que les évaluateurs veulent constater un progrès en passant des programmes soustractifs (aucun enseignement en langue maternelle) aux

programmes de sortie précoce, ils ne doivent pas éluder le problème central. Si l'évaluateur ne détecte pas l'/les erreur/s fondamentale/s de conception, cela aura un impact négatif à moyen ou long terme sur le prestataire du programme, la communauté où ce programme est déployé et, le cas échéant, le système national d'éducation. On est là dans un scénario où toutes les parties prenantes sont perdantes à moyen et long termes.

Un autre aspect mérite une attention particulière – la position ambiguë de l'évaluateur et la rigueur des évaluations. Lorsque l'évaluateur fait partie de l'agence responsable du programme, l'indépendance de l'évaluation peut être remise en cause. Si cet inconvénient est moins évident dans le cas d'un évaluateur externe, toute la difficulté consiste à s'assurer que les évaluations sont objectives, non biaisées et réalisées par l'expert le plus compétent, ayant l'expérience, les connaissances et l'objectivité requises pour le faire. Il est donc important de garder à l'esprit les éventuelles interférences subjectives et les possibles biais dans les évaluations et d'ajuster en fonction les préconisations et les recommandations de changement.

Conseillers influents et modèles de transition

Parfois, même lorsque les conseillers/agences externes comprennent la nécessité d'un enseignement en langue maternelle substantiel, ils se sentent obligés d'encourager les ministères/départements de l'Éducation au moment du passage des modèles soustractifs aux modèles de sortie précoce. Conscients de l'insuffisance de ce système, ils pensent malgré tout que le recours à un enseignement en langue maternelle vaut mieux que rien[25]. Kamanda (2002) rappelle que l'UNESCO a invariablement plaidé en faveur des programmes de transition :

> « L'alphabétisation de transition en langue maternelle – modèle communément associé à l'UNESCO – découle de l'utilisation de la [langue maternelle] comme passerelle à l'introduction d'un support d'enseignement plus permanent pour la lecture » (Kamanda, 2002, p. 195).

25 Commentaire de Carol Benson, au cours de discussions avec les participants d'une formation de formateurs, dans le cadre d'un programme d'enseignement multilingue géré par le PRAESA à l'université du Cap (août 2004).

Si tel est le cas, des organisations puissantes comme l'UNESCO devraient réviser leurs positions. L'argument sous-jacent ici tient à une tendance à estomper les différences entre les divers modèles et l'utilisation de la langue comme support dans les débats et les politiques de parties prenantes influentes, ce qui contribue à entretenir une confusion et ne permet qu'une compréhension partielle des questions chez les responsables officiels de l'éducation dans la région. Les prestataires de services éducatifs ont besoin de définitions nettement plus pointues, de visibilité sur les résultats et de positions de principe.

Conclusions sur les modèles de sortie précoce de transition

Aux niveaux méso et micro, plusieurs facteurs combinés ont favorisé une convergence vers des modèles de sortie précoce de transition. Certains sont liés aux difficultés terminologiques et conceptuelles qui ont embrouillé les débats. D'autres sont liés à la participation de personnes et d'organisations puissantes qui ont mal compris, fait un amalgame ou sous-estimé la littérature en psycholinguistique et linguistique appliquée.

Alidou (2004) note que depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien, en 1990, les programmes expérimentaux qui commencent avec les langues africaines suscitent un intérêt accru. Alidou et Maman (2003) estiment que depuis Jomtien, la majorité des pays parlent de modèles additifs bilingues mais ont mis en place des modèles de transition. Des programmes expérimentaux bilingues ou trilingues ont été testés dans plusieurs pays africains, en général financés par les agences d'aide en Allemagne, aux Pays-Bas et dans les pays nordiques. Aussi bien intentionnés soient-ils, ils sont néanmoins en général considérés comme des modèles de transition, l'objectif ultime étant l'acquisition d'une langue exogène. Le problème est qu'ils essaient de redonner une valeur aux langues africaines alors que le processus est fondamentalement erroné. Cela fait 120 ans que les modèles basés sur une transition de la langue locale vers une langue de statut supérieur, que la plupart des enseignants maîtrisent mal et que les communautés entendent ou utilisent rarement dans leurs activités, échouent sur l'ensemble du continent (Wolff, 2000*a* ; Stroud, 2002 ; Ouane, 2003). La solution est ailleurs.

Utilisation prolongée et réussie des langues africaines dans l'éducation

Une langue africaine comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité

Certains modèles linguistiques forts/additifs et modèles de sortie tardive de transition ont donné de bons résultats scolaires en Afrique et offrent d'utiles enseignements. La Somalie est le seul pays à avoir réussi, depuis son indépendance, à utiliser une langue africaine tout du long de la scolarité. L'engagement du gouvernement pour une mise en œuvre rapide a entraîné entre 1973 et 1986 le développement de l'orthographe somalie mais aussi l'utilisation et l'enrichissement du somali. Le gouvernement a pris l'initiative et c'est cela qui a garanti le succès. Le déclenchement de la guerre civile a pourtant entraîné l'effondrement du système éducatif (Griefenow-Mewis, 2004). Les dernières évolutions observées en Éthiopie permettent cependant de garder espoir pour l'ensemble du continent.

L'utilisation d'une langue nationale de grande diffusion comme langue d'enseignement

Éthiopie et Tanzanie – une langue nationale de grande diffusion dans tout le système

L'Éthiopie et la Tanzanie utilisent une langue africaine dominante – respectivement l'amharique et le kiswahili – comme support d'enseignement tout au long du primaire, avec une transition vers l'anglais dans le secondaire. Si ces exemples sont un bel encouragement à développer et utiliser des langues africaines dans tout le cycle primaire, il faut éviter, en se concentrant sur une seule langue, de négliger les autres langues, ce qui peut mettre en difficultés les locuteurs L1 de ces langues, qui n'ont pas été développées pour une utilisation scolaire. En Éthiopie et en Tanzanie, peu d'élèves poursuivaient leurs études dans le secondaire et au-delà. Face à la diminution du nombre d'élèves accédant au secondaire, des pressions ont poussé la Tanzanie à introduire l'anglais comme support plus tôt qu'auparavant (Roy-Campbell et Qorro, 1997 ; Brock-Utne, 2005*b*). L'Éthiopie a pour sa part opté pour l'introduction d'autres langues régionales importantes pour l'enseignement en langue maternelle en primaire depuis 1994 (*infra*).

Nigeria – le projet de six ans en primaire à Ife

Au Nigeria, le projet SYPP mis en place à Ife utilise le yoruba comme langue d'enseignement pour les 6 années du primaire. Il a fait l'objet de descriptions précises (Afolayan, 1984 ; Elugbe, 1996 ; Bamgbose, 2000*a* ; et Adegbija, 2003). Les leçons de cette expérience ont été discutées plus haut et se résument comme suit : l'utilisation de la langue maternelle comme support n'empêche pas d'avoir un bon niveau dans la langue de grande diffusion. Au contraire, une utilisation prolongée de la langue maternelle permet d'atteindre plus facilement un bon niveau dans l'autre langue cible. Ce projet confirme, pour le contexte africain, les théories actuelles sur l'ASL, qui montrent que lorsque l'on dispose de suffisamment de ressources (enseignants bien formés et bon matériel), six années d'enseignement de la L2 peuvent faciliter une bonne transition vers le support L2 en 7e année. C'est là un exemple d'un modèle *de sortie tardive de transition* vers l'anglais.

Utilisation de plusieurs langues africaines comme langues d'enseignement

Il existe trois exemples de développement de plusieurs langues locales utilisées tout au long du primaire : en Afrique du Sud (et en Namibie jusqu'en 1990, quand le pays était administré par l'Afrique du Sud), en Éthiopie (depuis 1994) et en Guinée (Conakry).

Afrique du Sud

Pendant la première phase de l'apartheid (1955-1976), le gouvernement a réussi à former des enseignants, à élaborer une terminologie, à traduire des manuels scolaires et à créer un enseignement avec la langue maternelle comme support pendant huit années de primaire pour les élèves africains d'Afrique du Sud et de Namibie (anciennement Sud-ouest africain). Ce modèle *de sortie très tardive* a été mis en place avec un minimum de frais : on a dépensé beaucoup moins pour l'éducation des enfants africains que pour les élèves parlant l'afrikaans et l'anglais (voir chapitre 6). Malgré tout, le système a su élaborer une terminologie linguistique, des manuels et des programmes de formation pour les enseignants afin de décliner l'enseignement dans sept langues sud-africaines et plusieurs langues namibiennes.

En plus de l'utilisation étendue de ces langues, l'afrikaans – patois informel au début du 20e siècle – s'est développé pendant l'apartheid pour devenir une langue utilisée d'un bout à l'autre du système éducatif, ainsi qu'à des niveaux universitaires très élevés dans des établissements tertiaires. Cet exemple

dépasse même celui de la Somalie, évoqué plus haut. La résistance politique à l'apartheid et l'utilisation obligatoire de l'afrikaans avec l'anglais dans les écoles secondaires pour les enfants africains ont entraîné un soulèvement à Soweto en juin 1976. Par la suite, l'enseignement en langue maternelle pour les enfants africains a vu sa durée réduite à quatre ans en Afrique du Sud, avant le passage à l'anglais pour la majorité des élèves.

L'exemple de l'afrikaans est instructif à un autre niveau. Les élèves parlant l'afrikaans qui ont bénéficié d'un enseignement en langue maternelle jusqu'à la fin de leur scolarité et même à l'université, ont de façon constante enregistré de meilleurs résultats académiques que les autres élèves du pays. Pendant la première moitié du 20e siècle, le recours à la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les écoles primaires pour les enfants parlant l'afrikaans et l'anglais et l'utilisation très répandue (surtout dans les zones rurales) de double support dans le secondaire (anglais et afrikaans servant simultanément de langues d'enseignement dans l'ensemble du programme) ont donné les plus hauts niveaux de bilinguisme que le pays ait jamais connu. C'est là un exemple *d'enseignement additif bilingue*. Les changements politiques qui ont limité le nombre d'écoles utilisant un double support linguistique après 1948 ont réduit le bilinguisme chez les anglophones. Néanmoins, ceux qui parlent l'anglais et l'afrikaans continuent de bénéficier des avantages d'un enseignement en langue maternelle tout au long de leur scolarité avec une offre L2 de qualité.

La Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), en 2003, montre que les élèves de langue maternelle afrikaans et anglais avaient des résultats conformes au niveau international, alors que les élèves ayant passé des tests dans leurs L2 avaient des notes si faibles que la moyenne nationale des résultats plaçait l'Afrique du Sud bon dernier de la liste (Reddy, 2005).

En 1997, le nouveau gouvernement a promu 11 nouvelles langues officielles et introduit d'autres changements de politique. Si l'utilisation des langues africaines est ainsi favorisée, le ministère et le département en charge de l'Éducation n'en ont pas tenu compte et ont instauré une transition encore plus précoce vers l'anglais. Les 78 % d'élèves qui parlent des langues africaines à la maison passent à l'anglais au bout de trois ans alors que, ironiquement, les locuteurs de l'anglais et de l'afrikaans continuent à bénéficier d'un enseignement en langue maternelle – comme pendant l'époque coloniale et l'apartheid. L'écart des résultats éducatifs continue, comme prévu, de se creuser (Heugh, 2003).

Éthiopie

Un nouveau gouvernement a introduit un enseignement en langue maternelle pendant les 8 années du primaire en 1994, parallèlement à l'apprentissage obligatoire de l'amharique comme L2 pour les enfants qui parlaient une autre langue à la maison (soit environ les deux tiers de la population) et une transition vers le support anglais dans le secondaire (9e année). Il faut rappeler que l'Éthiopie est l'un des pays les plus pauvres du continent et du monde et que, pourtant, en six ans, 22 langues éthiopiennes en plus de l'amharique ont été développées pour être utilisées comme supports d'enseignement pendant au moins six ans et que cinq ont été développées pour être utilisées comme langues d'enseignement pendant huit ans. La décentralisation de l'administration de l'éducation aux régions a rendu ce projet possible, comme l'émergence d'équipes et d'éditeurs locaux enthousiastes et au fait des questions linguistiques. Pourtant, la situation dans le pays étant complexe (guerre civile, conflit armé aux frontières avec trois pays, changement climatique, etc.), la mise en œuvre a été différée d'une région à l'autre. Pour autant, l'Éthiopie est un laboratoire permettant de tester l'impact de la plupart des modèles de langues d'enseignement mis actuellement en œuvre en Afrique, grâce à une évaluation réalisée dans l'ensemble du système sur les élèves de 4e et 8e année en 2000, 2004 et 2008. L'Éthiopie offre donc au continent – et, de fait, au monde entier – des éléments pour étudier les relations entre la langue maternelle, une langue nationale/régionale importante et une langue « étrangère » ou langue internationale de grande diffusion dans un système scolaire.

Les évaluations systémiques effectuées en 2000, 2004 et 2008 montrent que les élèves ayant suivi huit années d'enseignement en langue maternelle réussissent mieux que ceux qui n'ont eu que six ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle (Mekonnen, 2005 ; Heugh *et al*., 2007 ; Benson *et al*., 2010 ; Heugh *et al*., 2010). La recherche éthiopienne contribue également à apporter de nouvelles données en appui à la théorie internationale sur l'enseignement bilingue et multilingue. Elle montre que, dans un pays où la langue cible est une langue étrangère plutôt qu'une L2 très courante, les élèves ont besoin de huit années d'enseignement en langue maternelle pour avoir une chance de réussir leur cycle primaire et donc d'accéder au secondaire. Dans le cas de l'Éthiopie, parmi les élèves qui vont au terme du primaire, seuls 7 % arriveront au bout du cycle secondaire et la plupart d'entre eux sont des élèves ayant bénéficié de huit ans d'enseignement en langue maternelle.

L'exemple éthiopien montre qu'il est possible pour un pays très pauvre de mettre en place un enseignement multilingue dans tout le territoire en quelques

années et avec peu de moyens. Cela fait écho à l'exemple sud-africain pendant l'apartheid. Les deux situations montrent qu'il a été possible ces 50 dernières années d'introduire un enseignement multilingue avec des moyens limités – quoi qu'en pensent ceux qui prétendent le contraire (voir aussi le chapitre 6 dans ce volume).

Guinée Conakry

Le premier gouvernement indépendant de la Guinée Conakry – une ancienne colonie française – a également instauré un enseignement en langue maternelle dans huit langues locales (plus tard six) pendant 8 années de scolarité, de 1966 à 1984. Cette politique semble avoir échoué, faute de consultations suffisantes des parents et de la communauté et à cause d'une démarche uniquement d'amont en aval liée au leadership autocratique de Sékou Touré (Sylla, 1997 ; Yerende, 2005). Les changements politiques depuis 1984 ont engendré une inversion de la politique vers le support français. Plus récemment, des discussions ont porté sur l'adaptation d'un modèle malien dans lequel 3 années d'enseignement en langue maternelle sont suivies par une transition vers le français (Yerende, 2005).

Ce que confirment ces exemples

Ces exemples, pris séparément ou collectivement, confirment que l'on peut utiliser les langues africaines comme langues d'enseignement jusqu'à la fin de l'école primaire. On voit aussi que ces langues peuvent être développées pour une utilisation dans le secondaire voire dans le supérieur. Si l'on peut enseigner la physique nucléaire avec l'afrikaans en Afrique du Sud, il n'y a pas d'obstacle technique à ce que chaque langue africaine puisse être utilisée à ce niveau de discours universitaire.

L'Afrique du Sud, l'Éthiopie, la Guinée (Conakry) et la Somalie proposent des exemples particulièrement instructifs. Si la volonté politique est là, il est possible de proposer le développement de la langue maternelle ou de la langue locale en Afrique, sur une période de temps relativement courte. Ces exemples montrent que le coût n'est pas un facteur prohibitif, puisque l'on peut obtenir des résultats sans engager des dépenses excessives. L'Afrique du Sud et la Guinée Conakry nous donnent une autre leçon : lorsque les communautés pensent ne pas avoir été consultées comme il se doit et lorsque la politique est appliquée par un gouvernement non démocratique, la réussite est de courte durée.

Les cas nigérian et sud-africain apportent d'autres preuves critiques. Les enfants africains ont considérablement amélioré leurs performances scolaires pendant

le programme SYPP en yoruba (Bamgbose, 2000*a*) et le programme en langue maternelle sur 8 ans (suivi par une transition vers l'anglais et quelquefois l'afrikaans) (Heugh, 2003). Dans chaque cas, la langue maternelle servait de support d'enseignement et l'anglais était enseigné comme matière seulement, mais par des professeurs compétents dans cette langue. Au moment où les élèves devaient passer au support anglais, ils avaient le niveau nécessaire pour suivre le reste du programme et maîtrisaient suffisamment l'anglais pour passer à cette langue. À ce jour, aucun pays d'Afrique n'a réussi à introduire un programme régulier d'éducation qui fasse la transition d'une langue familière vers une langue inconnue en moins de six ans.

Conclusions

Nous avons tenté dans ce chapitre d'illustrer la manière dont, en l'absence d'informations et de conseils fiables, les décisions en matière d'éducation ont continué de converger vers des modèles linguistiques de sortie précoce de transition. Ces modèles ne peuvent garantir la réussite scolaire. Nombre d'experts, consultants et conseillers en enseignement des langues qui travaillent dans les pays africains sont eux-mêmes mal équipés pour donner des conseils. Nous devons assumer une responsabilité collective pour redresser la situation. Nous disposons dorénavant de preuves irréfutables qui pointent les faiblesses du système et désignent les stratégies qui permettront de faire évoluer la situation. Les modèles soustractifs (submersion) et de sortie précoce de transition ne reposent pas sur une théorie solide ou des résultats de recherche qui – s'ils étaient fondés – montreraient comment les enfants apprennent et utilisent une langue pour l'apprentissage dans l'éducation formelle. Cela signifie que ces modèles ont un défaut de conception inhérent. Apprendre une langue de façon informelle est différent de l'apprentissage d'une langue à utiliser dans un contexte scolaire. Une éducation réussie exige un enseignement en langue maternelle d'un bout à l'autre du système, avec un minimum absolu de 6 à 8 ans dans la langue maternelle (ou la langue la plus proche de la langue maternelle). On peut inclure l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, à utiliser comme deuxième support complémentaire pendant au maximum 50 % de la journée à partir de la 7^{e} année. Quel que soit l'endroit, une éducation réussie exige des systèmes basés sur la langue maternelle. En Afrique, cela signifie des systèmes fondés sur les langues africaines. L'objectif final de l'école ne peut être l'ancienne langue coloniale/officielle uniquement. Celle-ci doit viser un très

bon niveau dans au moins deux langues – à savoir un bi/trilinguisme scolaire qui inclut la langue maternelle (ou la langue la plus proche) plus une langue internationale de grande diffusion (anglais, espagnol, français ou portugais).

Recommandations

a. Les gouvernements doivent élaborer une stratégie de communication ou de plaidoyer qui informe et implique les communautés dans les débats sur la langue et l'éducation. Il s'agit de s'assurer que la société civile dispose d'informations sur le rôle critique des langues africaines et d'autres langues de grande diffusion pour une acquisition durable de l'alphabétisation, un enseignement efficace et le développement national.

b. Les gouvernements doivent consolider l'offre actuelle de langues africaines comme le support principal et systématique d'enseignement à l'école primaire sur les cinq années à venir.

c. Les langues africaines devraient être utilisées comme principal support d'enseignement au moins jusqu'à la fin de la 6e année (de préférence la 8e année et, dans l'idéal, jusqu'à la fin du secondaire) (voir aussi le plan en dix points du chapitre 6).

d. Les gouvernements doivent simultanément améliorer l'offre d'une langue internationale de grande diffusion (anglais, espagnol, français ou portugais), parallèlement à la/aux langue/s africaine/s pertinente/s pour chaque pays.

e. La langue internationale de grande diffusion devrait être considérée comme un support d'enseignement supplémentaire dans le secondaire et non pas comme le seul support d'enseignement.

f. Là où cela est possible ou pertinent, il faudrait inclure dans le système éducatif une troisième langue importante sur le plan national ou régional.

g. Les évaluations de l'alphabétisation et des modèles linguistiques et éducatifs devraient suivre les performances des élèves jusqu'au moins la 5e année et, de préférence, jusqu'en 6e année.

h. Les évaluations des programmes d'alphabétisation et de langues d'enseignement devraient permettre d'identifier correctement le type de programme (directement vers la L2 seule/soustractif ; transition précoce vers la L2 ; transition tardive vers la L2 ; additif bilingue).

i. Les évaluateurs qui sont chargés d'évaluer les programmes linguistiques et d'alphabétisation dans le contexte africain devraient avoir les compétences nécessaires dans les domaines suivants : développement de la bi-alphabétisation et du bilinguisme tout au long du primaire ; acquisition de la langue et/ou la psycholinguistique ; linguistique appliquée ; connaissances et expérience de l'enseignement dans des cadres essentiellement multilingues/de langues minoritaires.

j. L'enseignement bilingue (ou trilingue) additif devrait être une caractéristique commune de l'éducation dans le développement national et un trait commun de l'éducation et du développement sur le continent africain.

Chapitre 3

Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière

Hassana Alidou et Birgit Brock-Utne

Les chapitres 3 et 4 ont pour objectif de traiter des problèmes d'enseignement et d'apprentissage qui se posent aux enseignants et aux élèves africains dans les écoles et les classes qui font appel à des langues d'enseignement que personne ne maîtrise. Rares sont les études d'observation menées dans les classes africaines qui pourraient démontrer l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage. Nous espérons combler ce vide en mettant ici l'accent sur les pratiques didactiques. Nous nous intéresserons donc aux pratiques didactiques dans les classes ordinaires (où l'anglais et le français sont les seules langues d'enseignement) et dans les classes bilingues, afin de montrer l'impact positif de l'utilisation de langues familières aux enseignants et aux élèves sur les pratiques didactiques dans les classes bilingues. Nous nous pencherons sur les pratiques didactiques afin de déterminer les types de réformes et d'innovations que les ministères et départements de l'Éducation doivent mettre en place pour donner davantage d'autonomie aux enseignants africains. Après tout, il ne peut y avoir d'apprentissage efficace (objet du chapitre 4) sans enseignants qualifiés.

Des études réalisées au Burkina Faso, au Mali et au Niger pour l'Afrique francophone ainsi qu'au Ghana, au Malawi et en Tanzanie pour l'Afrique anglophone révèlent qu'il est plus facile d'opter pour une pédagogie centrée sur l'apprenant lorsque l'on utilise une langue que les enseignants comme les élèves comprennent. L'utilisation de langues nationales comme langues d'enseignement aide les élèves à se motiver et à s'impliquer davantage dans

les activités d'apprentissage. Ils communiquent mieux avec leurs enseignants et entre eux. Des extraits d'interactions maître-élèves dans les classes africaines montrent clairement qu'il est difficile de mettre en place une pédagogie centrée sur l'apprenant lorsque la langue d'enseignement (dans ce cas, l'anglais) n'est pas familière aux enfants.

Les politiques de langues d'enseignement et le profil professionnel des enseignants sont deux facteurs qui influencent fortement la pratique pédagogique et l'apprentissage des élèves (Mchazime, 1995 ; Kaphesi, 2003). Les études sur la langue d'enseignement dans l'Afrique postcoloniale suggèrent toutes que le maintien de l'anglais, du français ou du portugais comme langues d'enseignement dominantes ou exclusives crée des problèmes d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles africaines. Ces politiques sont appliquées dans des contextes où seules quelques rares personnes, en particulier des enfants, peuvent parler ces langues. Ce qui explique en grande partie les graves problèmes de communication et d'apprentissage auxquels enseignants et élèves sont confrontés quotidiennement dans les classes africaines. Les enseignants éprouvent de grandes difficultés à présenter des matières dans des langues qu'ils maîtrisent à peine. Dans la plupart des pays africains, les enseignants sont censés enseigner aux enfants à lire et à écrire dans une langue peu familière pour ces enfants (Erny, 1972 ; Bamgbose, 1984*b* et 2005 ; Ouane, 1995 ; Alidou, 1997 ; Moumouni, 1998 ; Heugh, 2000 ; Brock-Utne *et al*., 2004).

Les études d'observation en classes menées dans plusieurs pays d'Afrique (Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Botswana, Éthiopie, Ghana, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Tanzanie et Togo) révèlent que l'utilisation de langues peu familières contraint les enseignants à recourir à des méthodes didactiques traditionnelles centrées sur eux. Ils sont quasiment les seuls à s'exprimer pendant que les enfants se taisent ou assistent passivement à la plus grande partie des interactions en classe. Parce que les enfants ne parlent pas la langue d'enseignement, les enseignants sont également contraints d'utiliser des techniques traditionnelles (expression en chœur, répétition, mémorisation, rappel au souvenir, changement de code ou expression sans prendre de risque [*safe talk*]) (Alidou, 1997 et 2003 ; Hovens, 2002 ; Brock-Utne *et al*., 2003 ; Rubagumya, 2003 ; Brock-Utne, 2005*c*). Le chapitre 4 reviendra sur la communication maître-élèves dans une classe où l'on utilise comme langue d'enseignement une langue qui est étrangère pour les enseignants comme pour les élèves. Nous opposerons cet exemple à celui d'une autre classe dans laquelle l'enseignante enseigne la même matière dans une langue qu'elle et ses élèves connaissent bien.

Afin d'aider les enfants à comprendre ce qu'ils disent dans la langue d'enseignement et/ou de les encourager à s'exprimer et à participer aux activités en classe, les enseignants utilisent fréquemment une stratégie que nous appelons le « changement de code » (le fait de passer de la langue parlée par l'élève à la maison à la langue d'enseignement officielle et vice versa).

Les enseignants savent qu'ils n'ont pas le droit de changer de code ; pourtant, la plupart le font quand même. En Tanzanie, la langue d'enseignement en primaire est le kiswahili. Le Conseil national du kiswahili estimait en 2004 que 99 % des Tanzaniens avaient le kiswahili comme L1 ou L2. À l'école secondaire, la langue d'enseignement est l'anglais, une langue étrangère parlée uniquement comme langue officielle et utilisée comme langue d'enseignement par moins de 5 % de la population tanzanienne. Mwinsheikhe, qui a longtemps travaillé comme enseignante de biologie dans les écoles secondaires tanzaniennes, reconnaît ces pratiques :

> « J'ai été personnellement contrainte de repasser au kiswahili, car j'éprouvais un sentiment d'impuissance à faire comprendre aux élèves la matière que j'enseignais si j'utilisais l'anglais » (Mwinsheikhe, 2002, p. 16).

On voit par là que les enseignants qui utilisent une stratégie de changement de code le font en ayant mauvaise conscience, car ils savent qu'ils passent outre aux directives officielles. En fait, le recours à ce type de stratégie est probablement le meilleur moyen de faire comprendre aux élèves la matière enseignée lorsque l'on est tenu d'enseigner dans une langue peu familière pour eux. Mwinsheikhe (2003) a ainsi constaté que bon nombre des inspecteurs interviewés étaient parfaitement au courant de cette pratique de changement de code :

> « Lorsque j'effectue l'inspection d'une leçon, je suis conscient du fait que l'enseignant 'met en scène une leçon uniquement en anglais', car j'entends que l'on utilise le kiswahili dans une autre classe » (Mwinsheikhe, 2003, p. 139).

Les enseignants changent aussi de code pour détendre l'atmosphère, si l'on en croit l'un des enseignants du secondaire interrogé par Mwinsheikhe (2002, p. 56) : « j'utilise parfois le kiswahili pour faire rire ou sourire les élèves, ce qui est bon pour l'apprentissage ».

Mwinsheikhe (2002) a mené une recherche pour savoir dans quelle mesure le kiswahili était utilisé « à titre officieux » à la fois par les enseignants et

par les élèves pendant les cours de sciences dans les écoles secondaires de Tanzanie. À partir de données d'observation et d'entretiens, elle a constaté que la majorité des 68 enseignants interrogés (74 %) reconnaissaient l'existence d'un problème de langue dans l'enseignement/l'apprentissage des sciences. Seule une faible proportion d'entre eux (20, soit 22 %) affirmaient ne rencontrer aucun problème. La plupart (82, soit 89 %) admettaient utiliser le kiswahili pendant leur enseignement, alors que 9 seulement (10 %) indiquaient ne pas le faire. Il est intéressant de noter que certains des enseignants prétendant ne pas éprouver de problème de langue indiquaient utiliser encore le kiswahili pendant leurs cours, malgré la politique officielle. À la question « Quelles sont les activités qui vous poussent à passer au kiswahili ? », 70 enseignants (82 %) ont déclaré utiliser cette stratégie pour clarifier des concepts clé ou difficiles. Treize enseignants (15 %) ont indiqué recourir à cette stratégie pour donner des instructions pratiques et des devoirs.

Selon Rubagumya, les enseignants et les élèves recourent au *safe talk* lorsqu'ils maîtrisent mal la langue d'enseignement. Le *safe talk* est caractérisé par le fait « d'encourager les élèves à répondre tous en chœur, à répéter des phrases ou des mots après le maître et à copier des notes inscrites au tableau » (Rubagumya, 2003, p.162). Les enseignants utilisent le *safe talk* pour compenser leurs capacités limitées. Rubagumya (2003, p.162) illustre ce phénomène avec le cas d'une classe de 2e année dans laquelle la langue d'enseignement est l'anglais :

Safe talk

« Le maître : numéro douze … tous ensemble … un, deux, trois.

Les élèves (en chœur) : le médecin et sa femme est sorti.

Le maître : le médecin et sa femme est sorti.

Kevin : le médecin et sa femme sont sortis.

Le maître : le médecin et sa femme sont sortis … est-ce correct ?

Les élèves (en chœur) : OUUI ! ».

À première vue, le dialogue précédant semble indiquer un processus actif d'apprentissage. Ce n'est malheureusement pas le cas. Une analyse du discours montre en effet que les élèves répètent et devinent plus qu'autre chose. Le fait

qu'il y ait une interaction entre un enseignant et des élèves ne signifie pas nécessairement qu'il y ait un réel apprentissage. En raison de la barrière de la langue, les enseignants construisent des matériels, des leçons et des tests qui se prêtent à la répétition, à la mémorisation et au fait de deviner et de restituer ce qui a été entendu. Les élèves passent des heures à apprendre par cœur des leçons pour le test au lieu d'essayer de comprendre le sens de ce qu'ils ont lu. Pour être efficace, l'enseignement doit forcer les enseignants à poser des questions de qualité. Un questionnement efficace exige une réflexion d'un niveau plus élevé (ou plus complexe) et débouche sur un apprentissage efficace. Cela n'est possible que lorsque la langue d'enseignement est familière aux élèves.

L'utilisation de langues non familières conduit également les enseignants à recourir à des mesures coercitives pour obliger les élèves à s'exprimer dans la langue d'enseignement. Sous l'ère coloniale, les enseignants faisaient honte aux élèves africains qui utilisaient leur langue maternelle. Selon Moumouni (1968), les enfants surpris à parler leur langue maternelle, même pendant les récréations, étaient battus et devaient porter autour du cou un « écriteau » stigmatisant leur incompétence. Malheureusement, cette pratique s'est poursuivie en Afrique francophone même après les indépendances, avant d'être bannie – au début des années 1980 – par les ministères et départements de l'Éducation. Faute de moyens pour faire appliquer cette politique, on surprend pourtant encore des enseignants frustrés à utiliser ces mesures coercitives contre des enfants ayant du mal à s'exprimer dans la langue officielle utilisée comme langue d'enseignement (le français). Le chapitre 4 donnera un exemple de mesure coercitive utilisée par une enseignante tanzanienne quand elle enseigne en anglais (elle ne le fait jamais quand elle enseigne en kiswahili) : elle oblige les élèves à rester debout s'ils ne sont pas capables de répondre à ses questions.

Les enseignants assimilent fréquemment le manque de compétences dans la langue d'enseignement à de la paresse, un manque d'intelligence ou un refus de coopérer de la part des élèves. Cette attitude peut gravement inhiber les élèves et créer une angoisse face à l'apprentissage d'une langue ou à l'apprentissage en général. Pour éviter d'être humiliés devant leurs camarades, certains élèves ne répondent plus spontanément aux questions – une attitude fréquente chez les filles en Afrique, qui évitent de se faire ridiculiser en s'abstenant donc de prendre la parole si la langue d'enseignement ne leur est pas familière. Smith (2003) a montré que les châtiments corporels et la frustration constituaient deux grands facteurs de désaffection des élèves vis-à-vis de l'école mais aussi d'abandons, très importants en Afrique.

Bien que les enseignants comprennent les difficultés de leurs élèves pour apprendre une discipline dans une langue d'enseignement étrangère, la formation des enseignants en Afrique semble assez peu insister sur ce problème. Dans un aperçu de la formation continue des enseignants au Ghana, Addabor (1996) a noté que le cursus couvert par les soi-disant « centres d'élèves-enseignants » comportait trois matières : l'anglais, l'arithmétique et les méthodes (pédagogie). Il a également souligné l'absence de formation aux techniques d'enseignement en langue maternelle ou d'enseignement bilingue. Les enseignants formés mais non titulaires d'un certificat officiel sont inspectés après quelques années de pratique et reçoivent des certificats en fonction des recommandations des inspecteurs. Depuis 1987, un cours résidentiel de six semaines a été mis en place pour ces enseignants. Au programme à nouveau, l'anglais, l'arithmétique et les méthodes. Aucun cours n'est proposé sur l'enseignement en langue maternelle, l'enseignement bilingue ou les stratégies à déployer pour un enseignement dans une langue étrangère. Ngu (2004) a évalué pour le compte de l'UNESCO des établissements de formation des enseignants en Afrique : il a constaté que les programmes avaient pour la plupart été mis au point avant l'indépendance des pays africains – ce qui implique que les élèves-enseignants sont préparés à enseigner dans des langues qui ne sont pas familières aux enfants (anglais, espagnol, français et portugais). Cette situation explique en grande partie les problèmes éducatifs récurrents auxquels les enfants africains sont confrontés ainsi que l'inefficacité de l'enseignement de base formel – un constat qui revient souvent dans ce rapport.

Utilisation des langues et pratiques didactiques dans les programmes bi/multilingues

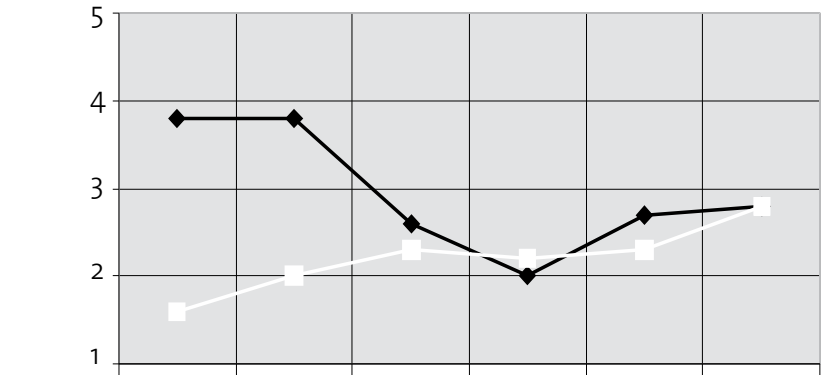
Nous l'avons vu, bon nombre de pays africains ont renouvelé leur intérêt pour la promotion des langues nationales comme support d'enseignement après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990). Cette volonté était au cœur des réformes de l'enseignement de base. Dans ce contexte, quelques pays ont mis au point ou relancé l'utilisation des langues maternelles dans un contexte éducatif bi/multilingue.

Les chapitres précédents ont eux aussi souligné les résultats positifs de l'éducation bi/multilingue en Afrique lorsque les langues maternelles sont utilisées dans l'enseignement de base. Les pratiques didactiques viennent

conforter ce constat. Plusieurs travaux rendent compte de l'adoption de pratiques didactiques efficaces dans des pays africains (Fomba *et al*., 2003 ; Ilboudo, 2003 ; Sampa *et al*., 2003 ; et Demblé et Miaro-II, 2003) comme le Burkina Faso (écoles bilingues), le Mali (écoles de la pédagogie convergente) et la Zambie (*Primary Reading Program* ou PRP). L'utilisation des langues maternelles comme langues d'enseignement facilite la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'enfant. Une étude comparée du ministère de l'Enseignement de base et de GTZ (Bergmann *et al*., 2002) indique que des schémas d'interaction font progressivement leur apparition dans les classes traditionnelles (ou écoles conventionnelles, qui constituent le modèle principal hérité de l'ère coloniale) et les classes bilingues, grâce au recours par les enseignants à des stratégies didactiques actives. En revanche, Bergmann *et al*. indiquent dans la même étude que ce style particulier d'enseignement est plus fréquent dans les écoles bilingues expérimentales où les enseignants comme les élèves sont en mesure d'utiliser une langue familière :

> « De manière générale, les enseignants ne monopolisent pas la parole. Ils laissent les élèves s'exprimer très souvent au CI [première année] et parfois dans les autres classes. Jusqu'au CE2 [quatrième année], le maître des [écoles traditionnelles] le fait nettement moins que son homologue des [écoles expérimentales] » (Bergmann *et al*., 2002, p. 63).

Figure 3.1
L'enseignant encourage les élèves à justifier leurs réponses



	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
EE	3.8	3.8	2.6	2.0	2.7	2.8
ET	1.6	2.0	2.3	2.2	2.3	2.8

Source : Bergmann *et al*. (2002, p. 64).

La figure 3.1 illustre les schémas de communication dans les classes des écoles expérimentales bilingues (EE) et des écoles traditionnelles (ET) en première année (CI), 2e année (CP), 3e année (CE1), 4e année (CE2), 5e année (CM1) et 6e année (CM2). On voit clairement que l'utilisation d'une langue familière en première et deuxième années joue sur la participation active des élèves. On constate aussi qu'avec l'introduction du français comme langue d'enseignement principale en 3e année (CE1), les enseignants traditionnels et bilingues reviennent à l'utilisation d'une pédagogie centrée sur l'enseignant. Ils demandent moins à leurs élèves de participer ou de répondre.

Afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles bilingues, le ministère de l'Enseignement de base au Niger et GTZ ont décidé de réviser le modèle d'enseignement bi/multilingue mis en œuvre depuis 1973. En 2001, une proposition visait à faire abandonner les modèles bilingues de transition pour s'orienter vers des modèles bilingues plus appropriés qui maintiennent l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement tout au long du primaire. Le modèle envisagé est présenté au tableau 3.1.

Table 3.1
Proposition d'allocation de temps aux langues nationales et au français dans les écoles pilotes bilingues

Années	Langues nationales	Français
1ère année	90 %	10 %
2e année	75 %	25 %
3e et 4e années	60 %	40 %
5e et 6e années	50 %	50 %

Source : décret gouvernemental sur l'enseignement dans les écoles bilingues (2001) ; Chekaraou (2004, p. 42).

La Banque mondiale a montré que le Mali faisait partie des pays africains où l'apprentissage dans les écoles publiques s'améliore : « L'enseignement bi/multilingue dans des pays multilingues augmente la fréquentation, réduit les abandons et comporte des avantages cumulés pour l'apprentissage des élèves » (Banque mondiale, 2004, p.2). Cette conclusion est corroborée par plusieurs autres études qui ont examiné l'efficacité de la pédagogie convergente – un programme bilingue de transition dont l'objectif principal est de produire

des apprenants fonctionnellement bilingues (Traoré, 2001 ; Woolman, 2001). Dans les écoles appliquant la pédagogie convergente, cinq langues nationales (bambara, fulfulde, sonrai, tamajaq et dogon) sont utilisées comme support d'enseignement, parallèlement au français.

Tableau 3.2
Temps alloué à l'enseignement des langues nationales et au français dans les écoles appliquant la pédagogie convergente au Mali

	Première année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
Langue nationale (LN)	**100 %**	**75 %**	**25 %**	**25 %**	**50 %**	**50 %**
Français		**25 %**	**75 %**	**75 %**	**50 %**	**50 %**

Dans les écoles appliquant la pédagogie convergente, l'enseignement en langues maternelles prévaut dans les deux premières années. Le français est introduit dans sa forme orale à la fin de la 2e année. Le français écrit n'est introduit que lorsque l'enfant est capable d'écrire dans sa langue maternelle. Ensuite, on note une augmentation radicale de l'utilisation du français oral et écrit, de la 3e à la fin de la 4e année. Le tableau 3.2 indique clairement que le Mali passe de la mise en œuvre d'un modèle bilingue de sortie précoce de transition, où les langues maternelles sont rapidement remplacées par le français avant même que les enfants ne soient convenablement alphabétisés dans leur première langue, à la promotion d'un modèle bilingue de maintien. Cette seconde option peut influencer le développement d'un bilinguisme additif et d'une bi-alphabétisation chez les enfants du primaire. Outre l'utilisation des langues nationales, le Mali est en train d'africaniser totalement ses cursus. Les enseignants développent des activités d'apprentissage qui reflètent la vie pastorale et agraire, les sports, les arts et l'expression culturelle (Woolman, 2001, p. 38). La pédagogie convergente est appliquée dans 345 écoles et à 45 000 élèves. Selon Traoré (2001), le modèle bilingue a été adopté après que plusieurs évaluations portant sur l'utilisation de la langue maternelle ont révélé que cela ne pouvait pas, en tant que tel, garantir l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage :

> « ces évaluations ont permis de constater que le fait d'apprendre dans sa langue maternelle donnait à un enfant plus de facilités pour acquérir des connaissances, mais que cela ne suffisait pas pour garantir les

compétences optimales que l'on assigne à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Pour exploiter au maximum les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, il faut également que la méthode didactique soit efficace et que les supports de formation soient adaptés » (Traoré, 2001, p. 5).

Afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage en langues maternelles, Traoré suggérait que le Mali adopte un modèle d'éducation bi/multilingue plus efficace. Le maintien de l'enseignement en langue maternelle pendant toute la durée du primaire est nécessaire pour aider les élèves à parvenir à une alphabétisation fonctionnelle dans leur langue maternelle et en français. Les éducateurs maliens ont également pensé qu'il fallait réviser leurs méthodes d'enseignement des langues. En outre, le ministère de l'Enseignement de base produit des supports d'enseignement et d'apprentissage appropriés dans les langues nationales et en français. Tout comme au Niger, le Mali s'oriente vers la mise en œuvre d'un modèle éducatif bi/multilingue équilibré. Un tel modèle est associé aux résultats positifs obtenus pour les enseignants et les élèves. Il promeut un bilinguisme additif et une alphabétisation dans la première langue de l'enfant et la langue officielle utilisée comme langue d'enseignement. Le maintien des langues maternelles (bambara, fulfulde, sonrai, tamajaq et dogon) pendant tout le cycle primaire permet aux enfants de développer de bonnes compétences en lecture dans leur langue maternelle ou dans la langue qui leur est familière. Lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement efficace, ils peuvent transposer plus facilement leurs compétences en alphabétisation pour acquérir et développer des compétences scolaires et d'alphabétisation dans la langue officielle utilisée comme langue d'enseignement (le français).

Le Mali a aussi innové en introduisant des tests dans les langues nationales parallèlement aux autres tests (lecture, écriture, mathématiques et sciences sociales) administrés en français. Cette innovation met en lumière l'importance de l'enseignement en langue nationale dans l'éducation de base plus formelle tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela contribue également à résoudre le problème du passage trop rapide à l'enseignement en français. Ce changement peut aider à réduire la crainte des enseignants et des élèves d'être en retard par rapport aux élèves des écoles monolingues qui reçoivent un enseignement uniquement en français dès la première année (Traoré, 2001).

Les écoles bilingues du Burkina Faso sont également présentées dans la littérature récente comme un nouveau cas de réussite (Nikièma, 1999 ; Ouédraogo, 2002). L'école bilingue est un programme bilingue de sortie tardive

de transition qui dure cinq ans. Il maintient l'utilisation des langues nationales même si les enseignants passent à l'enseignement en français en 4e et 5e années (tableau 3.3).

Tableau 3.3
Écoles bilingues : temps alloué aux langues d'enseignement

1ère année	Langue nationale (90 %)	Français (10 %)
2e année	Langue nationale (80 %)	Français (20 %)
3e année	Langue nationale (50 %)	Français (50 %)
4e année	Langue nationale (20 %)	Français (80 %)
5e année	Langue nationale (10 %)	Français (90 %)

Source : Ouédraogo (2002, p. 14).

Les enseignants des écoles bilingues reçoivent un soutien pédagogique régulier sur place de la part des linguistes de l'université de Ouagadougou. Ils connaissent la première langue et langue officielle utilisée comme langue d'enseignement. Mais les élèves des écoles bilingues sont des enfants plus âgés qui n'ont pas eu la chance d'être inscrits dans une école primaire formelle. Âgés de neuf ans ou plus, ils ont développé des compétences cognitives et d'expression linguistique complètes dans leur langue maternelle avant de s'inscrire à l'école bilingue. À cet égard, leur profil est assez différent de celui des enfants plus jeunes qui vont dans des écoles primaires traditionnelles. Les linguistes forment les enseignants des écoles bilingues à employer une méthode de la formation des adultes pour enseigner l'alphabétisation fonctionnelle à la fois dans les langues nationales et en français.

Les évaluations internes du projet d'écoles bilingues indiquent qu'après cinq années d'enseignement, les élèves sont prêts à se présenter à l'examen de fin d'études primaires. Les résultats aux tests de 2003 et 2004 montrent qu'ils obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades des écoles monolingues où la langue d'enseignement est le français (Ouédraogo, 2002).

Pour les promoteurs des écoles bilingues, la réussite à l'examen de fin d'études primaires constitue un succès. Mais ce n'est certainement pas le seul facteur qui permette de définir la réussite de ce système éducatif bi/multilingue. Il faut y inclure le fait d'atteindre un niveau d'alphabétisation fonctionnelle et une base de connaissances que les enfants et les jeunes adolescents pourront utiliser pour participer activement à toutes les activités socioculturelles et économiques.

L'école bilingue poursuit un autre objectif important – celui d'aider les enfants à développer des valeurs culturelles positives et à devenir des citoyens plus tolérants.

Ilboudo (2003) et Ouédraogo (2002) ont également indiqué que l'utilisation des langues nationales facilitait l'application d'une pédagogie centrée sur l'enfant ainsi que la participation des parents. Les enseignants bilingues ayant utilisé la pédagogie active d'apprentissage mettent au point des projets communautaires qui encouragent les activités pratiques et l'implication des parents. À la lumière de ce rapport, on peut avancer que l'enseignement efficace en langue maternelle contribue à convaincre des parents et des élèves désenchantés de la valeur de l'école. Au Niger, les pères en particulier sont très favorables aux écoles bilingues pour des raisons similaires :

> « Ces parents, surtout les pères, trouvent que l'enseignement en langues nationales est meilleur que le système traditionnel, parce que l'apprentissage des enfants est facilité. Ils ne veulent pas que les écoles expérimentales passent au système traditionnel. La grande majorité veut garder l'EE (école expérimentale] et cela, pour trois raisons principales : la valorisation de sa propre culture, une meilleure compréhension des leçons, et un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les deux langues » (Bergmann *et al*., 2002, pp. 96-97).

Des études comparées portant sur les écoles monolingues traditionnelles (utilisant comme langues d'enseignement des langues officielles comme l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais) et sur des écoles bilingues (qui utilisent les langues parlées par les élèves ainsi que les langues officielles) montrent que les élèves bilingues ont tendance, d'une manière générale, à obtenir de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades des écoles traditionnelles (Alidou, 1997 ; Ouédraogo, 2002 ; Bergmann *et a*l., 2002 ; Mekonnen, 2005). Le chapitre 4 propose un examen approfondi de l'incidence de l'utilisation d'une langue familière sur les capacités des élèves à apprendre et à obtenir des résultats. Nous illustrons ici ce point avec le cas de l'Éthiopie.

En Éthiopie, la politique éducative et de formation de 1994 stipule quel doit être le support d'enseignement des différents niveaux d'éducation (tableau 3.4). Cette politique marque un profond changement par rapport aux pratiques de l'Éthiopie impériale, discutées auparavant.

Tableau 3.4
Politique nationale pour la langue d'enseignement, par niveau d'éducation

Niveau d'éducation		Politique nationale pour la langue
I.	**Enseignement primaire** • cycle I (1ère-4e années) • cycle II (5e-8e années)	Langues maternelles
II.	**Enseignement secondaire** • cycle I (9e-10e années) • cycle préparatoire (11e-12e années)	Anglais
III.	**Formation des enseignants du primaire (PTE)** • PTE pour le cycle I • PTE pour le cycle II	Langues maternelles
IV.	**Formation des enseignants du secondaire**	Anglais

Source : ministère éthiopien de l'Éducation (1994).

Le tableau 3.4 fait apparaître l'harmonisation des politiques de langues d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire et celles utilisées dans la formation des enseignants des cycles primaire et secondaire. Mekonnen (2005) a néanmoins observé que la politique nationale n'est pas vraiment suivie d'effets. Le tableau 3.5 le montre bien.

Tableau 3.5
Langues d'enseignement utilisées dans les écoles primaires et lors de la formation des enseignants du primaire en Éthiopie

Niveau		Langue d'enseignement	Régions
I.	**Enseignement primaire**		
	1ère à 4e années	Langues maternelles	Toutes les régions
	5e et 6e années	Langues maternelles Anglais	Toutes les régions sauf Gambella Gambella

Niveau		Langue d'enseignement	Régions
I.	7e et 8e années	Langue maternelle - tigrinya Langue maternelle - amharique Langue maternelle - oromo Anglais	Tigré Amhara Oromia Les sept autres régions
II.	**Formation des enseignants du primaire**		
	Pour les 1ère à 4e années	Langues maternelles	Toutes les régions
	Pour les 5e à 8e années	Anglais	Toutes les régions

Source : d'après Mekonnen (2005).

Nous pouvons effectivement constater le manque de congruence entre la langue d'enseignement effectivement utilisée aux différents niveaux d'éducation en Éthiopie et les dispositions de la politique nationale. Une comparaison des tableaux 3.4 et 3.5 le révèle de façon frappante pour le second cycle du primaire (5e-8e années) et la langue d'enseignement des enseignants formés pour ce cycle.

L'Éthiopie comprend onze régions. Quatre (Tigré, Somali, Amhara jusqu'en 2006 et Oromia) ont utilisé la langue maternelle comme langue d'enseignement pendant huit ans. Trois régions ont utilisé un mélange de six et huit ans d'enseignement en langue maternelle (Harari, Amhara depuis 2006 et Dire Dawa). Deux régions (Addis-Abeba et Afar) utilisent l'amharique pendant six ans. L'amharique est la langue maternelle de près de la moitié des élèves dans chacune de ces régions, ce qui signifie que 50 % des élèves ont l'amharique comme support L2. Benishangul Gumuz propose aussi l'amharique comme support L2 pendant six ans, avec une transition ensuite vers l'anglais. La Région des nations, nationalités et peuples du Sud (SNNPR) utilisait huit langues pendant six ans d'enseignement en langues maternelles jusqu'en 2004. Depuis, elle est passé à 12 langues pendant quatre ans. L'une des régions, Gambella (proche du Soudan), utilise la langue maternelle pendant quatre ans. Étant donné la diversité des modèles linguistiques et des périodes pendant lesquelles la langue maternelle ou une langue régionale de grande diffusion sert de langue d'enseignement à l'école primaire, l'Éthiopie est un cas tout à fait intéressant à étudier (Mekonnen, 2005 ; Heugh *et al*., 2007). Quels sont les résultats des élèves qui utilisent leur

langue maternelle comme langue d'enseignement pendant quatre, six ou huit ans de primaire dans les matières technologiques ou scientifiques comme les mathématiques, la biologie et la chimie ? Quels sont les résultats des élèves qui utilisent une langue étrangère – l'anglais dans ce cas – comme langue d'enseignement à partir de la 5e ou de la 7e année d'études dans les mêmes matières ? Depuis 2000, le ministère éthiopien de l'Éducation organise des évaluations périodiques des élèves en 4e et 8e années. En 2000, la région Somali n'a pas participé à cette évaluation. Les données pour les évaluations des élèves de 8e année sont présentées au tableau 3.6.

Tableau 3.6
Notes moyennes obtenues en mathématiques, biologie et chimie, par langue d'enseignement

	Région	Langue d'enseignement (7e-8e années)	Nombre d'items dans l'échantillon	Maths	Biologie	Chimie
1	Tigré	Tigrinya	390	45 %	56 %	47 %
2	Amhara	Amharique	580	44 %	61 %	45 %
3	Oromia	Oromo	598	40 %	56 %	45 %
4	Harari	Anglais	372	40 %	48 %	43 %
5	Addis-Abeba	Anglais	548	39 %	44 %	40 %
6	Benishangul Gumuz	Anglais	268	36 %	43 %	41 %
7	Dire Dawa	Anglais	377	37 %	41 %	39 %
8	SNNPR	Anglais	1 235	36 %	43 %	36 %
9	Afar	Anglais	394	36 %	39 %	36 %
10	Gambella	Anglais* (5e-8e années)	400	27 %	37 %	33 %
	Total		**5 163**			
	Moyenne			**38 %**	**37 %**	**41 %**

Source : ministère éthiopien de l'Éducation (2001).

Tableau 3.6A
Classement des résultats du tableau 3.6 par région

	Région/langue d'enseignement	Classement pour les mathématiques	Classement pour la biologie	Classement pour la chimie
1	Tigray/Tigrinya	1	2	1
2	Amhara/Amharic	2	1	2
3	Oromiya/Oromifa	3	2	2
4	Harari/anglais	3	3	3
5	Addis Ababa/anglais	4	4	5
6	Benishangul Gumuz/anglais	6	5	4
7	Dire Dawa/anglais	5	6	6
8	SNNPR/anglais	6	5	7
9	Afar/anglais	6	7	7
10	Gambella/anglais	7	8	8

Les tableaux 3.6 et 3.6A montrent que les élèves dont la langue d'enseignement est la langue maternelle obtiennent de meilleures notes dans les trois matières citées que ceux qui sont passés à l'anglais avant la 8e année. L'anglais est de facto une langue étrangère en Éthiopie (Mekonnen, 2005). À l'aide d'une analyse statistique, Mekonnen (2005) prouve qu'il existe une différence significative de résultats entre les élèves recevant un enseignement dans leur langue maternelle et ceux qui le suivent dans une langue étrangère. Il ressort des résultats moyens obtenus que les élèves des sept régions auxquels les mathématiques, la biologie et la chimie sont enseignées en anglais en 8e année réussissent moins bien et sont défavorisés par rapport aux élèves qui ont bénéficié d'un enseignement en langue maternelle tout au long du primaire. De fait, les élèves qui obtiennent les moins bonnes notes dans ces matières, pourtant essentielles, sont originaires de Gambella, la région où ils commencent à utiliser l'anglais comme langue d'enseignement dès la 5e année. Le tableau 3.7 présente les résultats en anglais des élèves dans les dix régions d'Éthiopie qui ont participé à l'évaluation de 2000.

Tableau 3.7
Résultats en anglais en 8e année, par région

	Région	Langue d'enseignement	Nombre d'items dans l'échantillon	Note en anglais	Classement	Année de transition vers l'anglais comme LDE
1	Tigré	Langue maternelle – tigrinya	390	9 %	4	Jamais (LM tout au long de la scolarité)
2	Amhara	Langue maternelle – amharique	580	34 %	7	Jamais (LM tout au long de la scolarité)
3	Oromia	Langue maternelle – oromo	599	39 %	4	Jamais (LM tout au long de la scolarité)
4	Harari	Langue étrangère – anglais	372	45 %	2	7-8
5	Addis-Abeba	Langue étrangère – anglais	548	46 %	1	7-8
6	Benishangu Gumuz	Langue étrangère – anglais	268	40 %	3	7-8
7	Dire Dawa	Langue étrangère – anglais	377	39 %	4	7-8
8	SNNPR	Langue étrangère – anglais	1 235	37 %	5	7-8
9	Afar	Langue-étrangère – anglais	394	34 %	7	7-8
10	Gambella	Langue étrangère – anglais	400	36 %	6	5-6

Source : ministère éthiopien de l'Éducation/NOE (2001).

Le tableau 3.7 fait apparaître la moyenne des résultats en anglais pour les dix régions (et l'année du primaire où la langue d'enseignement devient l'anglais) : cette moyenne se situe à 39 %. Sur les trois régions qui utilisent les langues maternelles comme langues d'enseignement tout au long du primaire (1ère-8e années), seuls les élèves de l'État régional d'Amhara (34 %) ont obtenu une note inférieure à la moyenne. Les élèves des deux autres régions (Tigré et Oromia) ont obtenu des notes égales à la moyenne (39 %). Sur les sept régions qui utilisent l'anglais pendant les deux dernières années du primaire, trois (Harari, Addis-Abeba et Benishangul Gumuz) ont obtenu des notes supérieures à la moyenne (respectivement 45, 46 et 40 %). Tant à Harari qu'à Addis-Abeba, les enfants sont plus exposés quotidiennement à l'anglais que dans la plupart

des autres régions. La région Dire Dawa a obtenu la moyenne (39 %) et les trois autres (SNNPR, Afar et Gambella) se situent en deçà (respectivement 37, 34 et 36 %). Il est intéressant de noter que Gambella, la région parmi les dix qui commence le plus tôt à utiliser l'anglais comme langue d'enseignement (dès la 5e année) est aussi celle où les élèves ont la plus mauvaise note en anglais, juste devant Amhara (qui utilise la langue maternelle tout au long du cycle primaire) et Afar (qui passe de l'amharique – la L2 pour au moins la moitié des élèves de la région – à l'anglais en 7e année).

Sur la base de ces résultats, le gouvernement éthiopien et l'USAID (2001) ont tiré les conclusions et les recommandations suivantes :

> « Dans les régions où l'anglais est la principale langue d'enseignement en 8e année, les écoles n'ont pas un niveau de résultats aussi élevé, même en anglais, que les écoles des zones utilisant les langues majeures. **Un effort particulier doit être consenti pour renforcer les compétences des enseignants en langue anglaise** » (ministère éthiopien de l'Éducation/NOE, 2001, p. 102 ; soulignement des auteurs).

Cette conclusion est fort surprenante à deux égards : tout d'abord, le tableau 3.7 fait apparaître des résultats supérieurs à la moyenne (39 %) en anglais pour trois des régions qui passent à l'anglais en 7e-8e années. Ensuite, la recommandation *logique* voudrait que l'on généralise l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement pendant huit ans dans les dix régions et non uniquement dans les régions Tigré, Amhara et Oromia. L'étude officielle conclut que c'est l'absence de compétences en anglais chez les enseignants qui crée des problèmes plutôt que le fait que les enseignants soient obligés d'enseigner dans une langue que les élèves ne comprennent pas. Les élèves apprennent mieux quand ils comprennent ce que leur dit l'enseignant. Une autre conclusion tirée du même rapport procède elle aussi d'une interprétation différente des résultats illustrés dans le tableau :

> « À l'exception de l'anglais, toutes les régions ont une structure de résultats similaire – Tigré, Amhara, Oromia et Harari – obtiennent les notes les plus élevées alors que Gambella et Afar obtiennent les notes les plus basses. **Les résultats en anglais semblent être étayés par son utilisation comme langue d'enseignement** » (ministère éthiopien de l'Éducation/NOE, 2001, p. 10 ; soulignement des auteurs).

Cette déclaration est en fait inexacte. Si l'on examine les résultats des tableaux 3.6, 3.6A et 3.7, on constate que les élèves de Gambella – la région qui commence le plus tôt à utiliser l'anglais comme langue d'enseignement – ont non seulement de moins bonnes notes en anglais que les élèves de Tigré et Oromia mais également en mathématiques, en biologie et en chimie. Les élèves de Tigré et Oromia utilisent leur langue maternelle comme langue d'enseignement pendant les huit années du primaire. Ils n'utilisent pas du tout l'anglais comme langue d'enseignement mais ils l'apprennent en tant que langue étrangère et obtiennent un résultat proche de la moyenne dans cette langue ainsi que les meilleurs résultats de toutes les régions en sciences. On voit par là que l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement n'a pas d'effet statistiquement significatif sur les notes moyennes obtenues par les élèves en anglais mais que l'enseignement en langue maternelle tout au long du primaire améliore visiblement les résultats dans les matières scientifiques.

La situation éthiopienne montre de toute évidence que l'utilisation de langues familières aide les enfants à mieux apprendre ce qu'on leur enseigne et à obtenir de meilleures notes – même si l'utilisation de ces langues est souvent compliquée par le manque d'harmonisation des politiques. Ce problème de non-congruence comme les erreurs d'interprétation des données (*supra*) sapent gravement le potentiel de l'enseignement bi/multilingue. Il faut souligner qu'à la suite de la biennale de l'ADEA de 2006, quand ce rapport a été présenté aux ministres de l'Éducation, le ministre éthiopien a appelé de ses vœux une étude globale sur la langue d'enseignement dans son pays (Heugh *et al.*, 2007). Nous allons examiner dans la section suivante quelques-uns des problèmes primordiaux à traiter afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles bilingues.

Les écoles bi/multilingues et leurs difficultés

Nadine Dutcher (2004) nous rappelle que :

> « Les perspectives de réussite de l'éducation sont meilleures lorsque l'école s'appuie sur la langue maternelle pour enseigner une seconde et troisième langues. Telles sont les promesses de l'enseignement en langue maternelle. Mais il y a aussi des risques – comme l'inefficacité de l'enseignement (pour diverses raisons) et le manque de soutien à la langue maternelle de la part des enseignants, des parents et des gouvernements » (Dutcher, 2004*b*, p. 1).

Les programmes bilingues de transition préconisant l'abandon précoce de l'enseignement en langue maternelle sont dominants en Afrique (Alidou et Garba, 2003). Les études montrent que, dans la plupart des cas, les enseignants ne comprennent pas clairement le phénomène du bilinguisme et la manière dont les enfants acquièrent une alphabétisation fonctionnelle. Les enseignants s'appuient principalement sur les méthodes d'enseignement des langues utilisées dans les écoles traditionnelles. En raison du manque de formation adéquate, les enseignants bi/multilingues comptent sur leur propre expérience d'apprenants pour enseigner leurs élèves.

Au Niger, Chekaraou (2004) a constaté que des enseignants d'écoles traditionnelles mutés dans des écoles bilingues avaient une perception négative des interactions maître-élèves dans celles-ci, étant accoutumés à des classes qu'ils contrôlent puisqu'ils y utilisent des langues non familières aux enfants. En particulier, ils semblaient croire que les élèves s'exprimant librement dans la classe étaient « impolis ». Chekaraou (2004, p. 188) a demandé à deux enseignants bilingues de caractériser la participation de leurs élèves et de partager leur point de vue sur le comportement desdits élèves. Heureusement, les enseignants bilingues formés et expérimentés ne partagent pas l'opinion des anciens enseignants monolingues, comme en témoignent les réponses de deux enseignants bilingues :

Premier enseignant :

> « Je ne crois pas qu'il s'agisse d'indiscipline ; les enfants se sentent à l'aise dans les classes bilingues et utilisent leur propre langue. Par conséquent, il ne se sentent ni inhibés ni intimidés. Ils comprennent parfaitement ce qu'ils disent et ce que leur enseignant leur dit. Je crois qu'il s'agit d'une liberté d'expression et d'une facilité caractérisant le comportement de ces enfants ».

La réponse du second enseignant est similaire :

> « Ce n'est pas de l'indiscipline. Dans les écoles bilingues, les enfants ne se sentent pas bloqués ou intimidés. L'enseignant n'est pas autoritaire, il ne se comporte pas comme un dictateur qui impose tout à ses élèves sans [leur] donner le temps de s'exprimer librement. Non, [nous utilisons] une méthode didactique consistant à laisser les élèves s'exprimer librement, faire des exercices pratiques et bénéficier de tous les moyens nécessaires pour explorer ce qu'offre leur environnement immédiat sans que rien ne

> leur soit imposé. Dans une classe bilingue, l'enseignant guide les élèves. De ce fait, ils ont l'esprit curieux, ouvert et ont le temps et la liberté de communiquer et de poser des questions à leur enseignant. Ce n'est pas comme dans les écoles monolingues françaises où l'enseignant monopolise le savoir alors que les enfants restent inactifs et ne sont que des consommateurs. Quand un visiteur, intéressé par les écoles bilingues nous rend visite, il/elle trouve des enfants qui s'amusent dans la classe, s'expriment sans contrainte en utilisant des gestes naturels et les mots qu'ils connaissent déjà. En revanche, les détracteurs des écoles bilingues qui viennent et voient les enfants entamer librement une conversation avec nous se disent qu'avec eux, les enfants accepte[raie]nt ce que [l'enseignant] leur dit ou bien [devraient] se taire. Pour eux, les élèves des écoles bilingues sont indisciplinés. Pour nous, le comportement des enfants n'a rien à voir avec l'indiscipline ».

L'attitude négative des anciens enseignants monolingues vis-à-vis de l'autonomie des élèves et de leur participation active à leur propre apprentissage démontre la nécessité impérieuse d'aider les enseignants à comprendre l'importance d'un environnement d'apprentissage sûr dans lequel les enfants peuvent s'exprimer sans crainte. Il ne peut y avoir d'apprentissage dans des classes où les enfants sont réduits au silence et stigmatisés.

Sur le continent africain, les écoles bi/multilingues sont obligées de faire appel à des enseignants non formés. La majorité des enseignants bilingues sont, soit des enseignants du programme général enthousiasmés par l'enseignement en langue maternelle, soit de nouveaux diplômés des écoles secondaires qui se portent volontaires pour enseigner dans des programmes bilingues tout en cherchant d'autres opportunités d'emploi. Ces deux catégories d'enseignants reçoivent une formation très limitée à l'enseignement en langue maternelle et sont censés enseigner sans bénéficier d'un soutien adéquat à l'école (Traoré, 2001 ; Benson, 2002). Alidou fait remarquer que :

> « L'enthousiasme des enseignants ne peut pas remplacer les qualifications nécessaires à l'enseignement en langues maternelles et officielles. De nombreux enseignants bilingues se heurtent à de graves défis professionnels. Ils sont peut-être capables de parler la langue d'enseignement mais ils n'en ont pas maîtrisé la lecture ou l'écriture » (Alidou, 2003, p.12).

Selon Traoré (2001), les programmes de formation des enseignants devraient être révisés afin d'intégrer un enseignement bi/multilingue et les besoins en formation des enseignants bilingues. Il est également impératif que tous les inspecteurs et responsables d'écoles reçoivent une formation administrative mais aussi pédagogique, qui les aide à développer une base de connaissances sur l'enseignement bi/multilingue et leur permette d'aider les enseignants de ces programmes.

En 1968, le Malawi a adopté une politique linguistique de promotion de l'une de ses langues – le chichewa – comme langue nationale. Il s'agissait de faciliter l'unité nationale à travers une langue parlée par la majorité des citoyens. L'anglais est néanmoins resté la langue officielle du pays. Dans les écoles, le chichewa était utilisé comme langue d'enseignement de la 1ère à la 4e année, l'anglais s'y substituant à partir de la 5e année. Parallèlement, le chichewa et l'anglais étaient enseignés comme matière de la 1ère année jusqu'à l'université. Selon Chilora (2000), cette politique linguistique a eu une incidence positive sur le développement du chichewa comme langue utilisée dans la scolarité. Les différents gouvernements ont investi de façon significative dans des programmes spéciaux mis au point par les écoles normales dans le but de former les enseignants à l'enseignement du chichewa en tant que langue d'enseignement. Des manuels scolaires ont également été produits pour toutes les matières (langue, mathématiques et études générales) enseignées dans cette langue. Cependant, les guides pour enseignant ont été produits en anglais pour être accessibles aux enseignants maîtrisant mal le chichewa.

Le principal défaut de cette politique tient à ce qu'elle n'intégrait pas le contexte sociolinguistique des enseignants. Certains ne parlaient pas le chichewa et travaillaient dans des communautés n'utilisant pas cette langue. Donc, ni les enseignants ni les enfants ne parlaient le chichewa. Pour aider les enfants dans leurs études, ces enseignants étaient contraints d'utiliser des langues locales comme langues d'enseignement – une situation qui a créé de graves problèmes pour les enseignants comme pour les étudiants. Dans le cas précis, les enfants passaient des tests en chichewa et en anglais – deux langues non familières. Pour remédier à ce problème, le gouvernement a introduit en 1994 une nouvelle politique linguistique qui légitimait l'utilisation de langues locales et familières aux enfants. Il s'agissait ainsi de « donner aux enfants la possibilité de participer pleinement à des discussions en classe en utilisant une langue plus familière au lieu de se battre avec une langue qu'ils commencent juste à apprendre » (Chilora, 2000, p. 4).

Malheureusement, ce changement de politique n'a pas été suivi d'un redéploiement approprié des enseignants. Les profils sociolinguistiques n'ont pas forcément été pris en compte pour leurs affectations. Le ministère de l'Éducation s'est préoccupé des demandes d'enseignants exprimées par les régions. En outre, les manuels étaient encore rédigés en chichewa et, par conséquent, les enseignants devaient les traduire dans les nombreuses autres langues locales.

Kaphesi (2003) identifie un autre problème – le manque d'adéquation entre la langue d'étude et la langue d'enseignement. Les manuels étaient rédigés en chichewa alors que les guides des enseignants l'étaient en anglais. Pour lui, cette situation crée de graves problèmes :

> « Les enseignants se heurtent à un problème de traduction du vocabulaire mathématique entre l'anglais et le chichewa, ce qui entraîne des pressions et provoque des tensions parmi les enseignants de mathématiques qui peuvent ne pas trouver les termes équivalents entre l'anglais et le chichewa » (Kaphesi, 2003, p. 277).

Ce problème montre que pour pouvoir enseigner correctement dans une langue africaine, les enseignants doivent disposer de manuels et de guides rédigés dans cette langue. Lorsque les enseignants utilisent des langues africaines pour les différentes matières, ils peuvent développer des métalangues appropriées dans ces langues. C'est d'ailleurs un moyen de contribuer à leur modernisation.

Williams et Mchazime (1999) ont mené une étude sur les capacités en lecture en chichewa et en anglais chez les enfants du primaire au Malawi. Ils ont constaté que ceux-ci arrivaient bien mieux à lire, comprendre et parler le chichewa qu'ils ne le faisaient en anglais.

Le Malawi Institute of Education et Save the Children (États-Unis) ont réalisé une étude pour déterminer l'incidence de la politique d'enseignement primaire gratuit mise en place depuis 1994 (Chilora, 2000) dans le cadre du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (IQE) lancé par l'UNESCO. L'un des aspects analysés est l'incidence de la nouvelle politique linguistique sur les résultats scolaires. L'étude constate que l'utilisation de langues familières permet un meilleur apprentissage.

Les enfants africains éprouvent de nombreuses difficultés à lire et écrire à la fois dans leur langue maternelle et dans les langues officielles, ce qui explique

pourquoi la plupart des élèves n'acquièrent pas les aptitudes requises en alphabétisation après six ou sept années d'enseignement de base formel. Ce problème concerne les écoles monolingues comme les écoles bi/multilingues. Malheureusement, les enseignants ne sont pas formés pour détecter les difficultés de lecture et, en général, ils n'ont pas les compétences nécessaires pour enseigner la lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Rares sont les pays qui se sont explicitement attaqués aux problèmes de lecture et d'alphabétisation à l'école. L'UNESCO, l'International Reading Association (IRA) et le ministère ougandais de l'Enseignement de base ont lancé le projet de lecture pour tous (*Reading for All Project*), dont le but principal est d'aider les enseignants à améliorer leur pratique et à instiller le goût de la lecture chez les enfants (Gordon, 2005). La Zambie s'est également attelée au problème de la lecture et de l'illettrisme chez les élèves de l'enseignement de base formel en mettant en œuvre un programme intensif de lecture (*Breakthrough to Literacy* ; voir Sampa, 2003).

Ce projet zambien repose sur une pédagogie centrée sur l'enfant et une alphabétisation basée sur la littérature ; il promeut également l'écriture chez les enfants en utilisant leurs histoires comme textes de base de lecture. Les parents participent au projet et sont invités à aider leurs enfants à rédiger leurs propres livres. Ils lisent avec leurs enfants et viennent à l'école pour assister à des séances de lecture et d'écriture. Les études indiquent que les élèves bénéficiant de cet enseignement développent des aptitudes en alphabétisation supérieures à celles de leur année dans les langues zambiennes et obtiennent des résultats équivalant à ceux de leur année en anglais. En 2002, les élèves des 1ère et 2e années ont été testés en lecture et en écriture (langues zambiennes et anglais) afin de juger de l'efficacité du projet. Sampa (2003) rapporte les résultats : en 1999, les élèves de 1ère année ont obtenu des notes de 2,1 sur une échelle allant de 0-24 pour le test en langues zambiennes. En 2000, ceux qui avaient bénéficié du projet ont obtenu une note de 16,24 – soit une augmentation de 780 % de leur capacité à lire. Les élèves de 2e année ont également connu une augmentation de 575 %, contre 484 % pour ceux de la 3e à la 5e année.

Les élèves ont aussi démontré qu'ils apprenaient l'anglais plus efficacement grâce au projet *Breakthrough to Literacy* : en 1999, les élèves de 1ère année ont obtenu une note moyenne de 4,8, note qui a dépassé 16 en 2000. Plus concrètement, Sampa (2003, p. 41) souligne que les enfants étaient effectivement capables d'utiliser à la fois les langues zambiennes et l'anglais dans leur apprentissage. Ils peuvent « lire couramment, écrire correctement et transposer leurs compétences (en alphabétisation) à d'autres matières, ce qui leur permet de suivre tout le cursus avec succès ».

Les pratiques didactiques et le développement de l'alphabétisation pâtissent également d'un sérieux manque de matériels éducatifs adaptés (guides pour enseignants, manuels scolaires et livres de référence) dans les langues maternelles et dans les L2. Les enseignants non formés et ceux qui ne bénéficient pas d'un soutien régulier de la part des chefs d'établissements et des inspecteurs comptent beaucoup sur les guides existants pour mettre au point leur programme d'enseignement et leurs plans de cours. Malheureusement, toutes les écoles africaines souffrent d'une pénurie de matériels scolaires de qualité pour la première et la seconde langues. Ce problème est aigu dans les écoles bi/multilingues où les enseignants sont contraints de traduire les supports d'enseignement par l'intermédiaire de la langue officielle ou étrangère.

Depuis le début des années 1990, la Fondation allemande pour le développement international (InWEnt) et GTZ ont développé plusieurs projets dont l'objectif est de promouvoir une alphabétisation fonctionnelle efficace chez les enfants et les adultes d'Afrique. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger par exemple, InWEnt a formé plus de 70 auteurs nationaux de manuels scolaires et a également promu une approche intégrée de l'enseignement des langues qui insiste sur le développement d'une langue orale et écrite en 1ère, 2e et 3e années d'études. Les manuels scolaires produits dans le cadre de ce projet aident les élèves à acquérir non seulement des compétences cognitives mais aussi des aptitudes métacognitives (capacités à réfléchir à la manière d'apprendre et à analyser son processus de réflexion), qui les aident à trouver leur meilleure façon d'apprendre et qui sont appliquées à tout le programme et pas uniquement à la lecture/écriture. En outre, tous les supports de lecture sont basés sur les besoins éducatifs immédiats de l'enfant, la culture environnante et d'autres cultures régionales. Ces textes prévoient également des activités d'apprentissage en coopération qui encouragent les enfants à développer une alphabétisation fonctionnelle et scolaire. Les ministères de l'Enseignement de base du Burkina Faso, du Mali et du Niger, en coopération avec InWEnt et GTZ, ont rédigé un guide complet destiné aux enseignants qui comprend toutes les langues nationales utilisées dans ces trois pays (Galdames *et al*., 2004). Cette approche a également été mise en œuvre par GTZ dans les programmes d'aide à la formation des enseignants (ASTEP) au Ghana (GTZ, 2003), dans lesquels des manuels scolaires et des guides de l'enseignant culturellement adaptés ont été produits pour aider les enseignants et les élèves à obtenir de meilleurs résultats pour enseigner et acquérir l'alphabétisation.

L'absence d'environnement lettré dans les écoles et les communautés constitue un autre facteur critique qui sape les efforts des enseignants pour

l'alphabétisation dans les langues nationales et officielles utilisées comme langues d'enseignement. La plupart des études sur les écoles traditionnelles et bilingues en Afrique indiquent que l'un des graves problèmes auxquels les éducateurs et les enseignants doivent s'attaquer est de savoir comment rendre l'éducation et l'alphabétisation pertinentes pour les enfants et les adultes. Gardant cet aspect à l'esprit, on pourrait arguer que la pratique de l'alphabétisation devrait être liée à l'utilisation effective de la langue écrite pour réaliser tous les types de fonctions scolaires et sociales. Malheureusement, en raison de l'exclusion des langues africaines, en particulier de la communication verbale et écrite formelle dans de nombreux pays africains, les enseignants et les enfants n'ont pas toujours la possibilité d'utiliser les aptitudes d'alphabétisation acquises dans les langues maternelles ou nationales dans leur vie quotidienne. Cela varie néanmoins d'un pays africain à un autre : en Tanzanie par exemple, la plupart des journaux sont rédigés en kiswahili, ce qui permet d'utiliser et d'améliorer sa connaissance de cette langue.

GTZ et InWEnt ont contribué à la promotion de pratiques efficaces d'enseignement et d'alphabétisation dans les écoles bilingues du Ghana, du Mali et du Niger. Ces organisations ont également soutenu les efforts déployés par les ministères de l'Éducation pour promouvoir l'alphabétisation et une culture de l'écrit dans les langues nationales. GTZ a financé un projet éditorial au Niger dans le cadre du suivi d'un projet sur l'éducation bi/multilingue, qui a pris fin en 2003. Le projet se proposait principalement de faciliter la création d'un environnement lettré dans les langues nationales et une culture de lecture chez les enfants et les adultes. Par conséquent, il a produit des supports de lecture en langues nationales destinés à ces deux publics et apporté un soutien financier et technique aux sociétés d'édition locales et régionales. D'autres organisations locales et régionales d'alphabétisation telles l'ARED (Associés en recherche et en éducation pour le développement) au Sénégal, *Tin Tua* au Burkina Faso, les Éditions Alpha au Niger, les Éditions Ganndal en Guinée et des auteurs locaux contribuent également au développement d'un environnement lettré et d'une culture dans les langues nationales en Afrique (Alidou et Jung, 2002 ; Glanz, 2004).

En raison du manque de formation adéquate, les enseignants africains ne savent pas contrôler et évaluer de manière efficace ce que les élèves apprennent. En outre, la gamme de tests sur les acquis administrés aux élèves est telle qu'ils ne sont pas toujours ni valides ni fiables. Par conséquent, il est très difficile de déterminer avec précision dans le contexte africain l'incidence de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves.

Le déploiement des enseignants est un aspect connexe de l'administration scolaire qui a une incidence sur les pratiques didactiques dans l'enseignement bi/multilingue. Bien souvent, les enseignants qui ne parlent pas ou n'ont pas de connaissances d'une langue *nationale* en particulier sont affectés dans des zones où ces mêmes langues sont utilisées comme langue d'enseignement (Dzinyela, 2001). Cette situation compromet la capacité des enseignants à utiliser la langue d'enseignement convenablement et à bien communiquer avec leurs élèves.

Enfin, les pratiques didactiques sont perturbées par le contexte sociopolitique général, qui n'est pas toujours favorable à l'expansion de l'utilisation de langues africaines en tant que langues d'enseignement dans l'éducation formelle. Au niveau macro-sociopolitique, cette situation se caractérise par la réticence de certains bailleurs de fonds internationaux à appuyer l'utilisation des langues maternelles pendant toute la scolarité formelle (Alidou, 1997, 2003 ; Malone, 2000 ; GTZ, 2003). De nombreuses personnes – Africains éduqués ou non – considèrent encore l'enseignement en langue maternelle comme un enseignement de seconde zone. Cette attitude affecte le moral tant des enseignants que des élèves. En outre, elle contraint les enseignants à s'orienter davantage vers l'enseignement des L2, au détriment des langues maternelles. Donc, pour promouvoir des pratiques efficaces dans les écoles bilingues, les responsables politiques devraient déployer des efforts considérables pour défendre, au plan politique, l'utilisation de langues africaines en tant que langues d'enseignement au sein de programmes d'éducation bi/multilingues.

Recommandations

a. ***Élaborer des programmes de formation des enseignants qui soient multilingues et interculturels*** : intégrer des philosophies, théories et méthodologies d'éducation multilingue et interculturelle dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants. Cette approche aidera les enseignants à se familiariser avec l'acquisition d'une première langue et d'une langue seconde ainsi qu'avec les théories et les méthodologies d'apprentissage. De ce fait, la promotion de programmes d'éducation multilingue et interculturelle en Afrique implique une sérieuse révision du cursus des programmes de formation des enseignants.

b. ***Préparer les enseignants à enseigner efficacement la lecture et l'alphabétisation tant dans la première langue que dans la langue seconde*** : les enseignants africains ont du mal à enseigner la lecture et l'alphabétisation aux jeunes apprenants. Il ne peut y avoir de réel apprentissage si les élèves n'acquièrent pas des compétences d'alphabétisation suffisantes dans les langues d'enseignement. La Zambie a traité le problème avec son programme de lecture en primaire (*Primary Reading Program*), qui a donné de bons résultats. D'autres pays d'Afrique devraient adopter une stratégie similaire pour aider les enseignants et les élèves.

c. ***Enseigner aux enseignants à bien évaluer les progrès des élèves*** : un des principaux problèmes dans les classes en Afrique est l'incapacité des enseignants à évaluer correctement leur propre enseignement et les progrès de leurs élèves. L'absence de volets « appréciation et évaluation » dans le cursus de formation des enseignants explique en grande partie cette situation. Les enseignants sont formés à noter et non à évaluer l'apprentissage et les progrès des élèves. Les évaluations tant formatives que sommatives doivent faire partie intégrante du programme de formation des enseignants.

d. ***Formation des inspecteurs*** : pour aider à promouvoir un enseignement multilingue et interculturel en Afrique, les enseignants comme les inspecteurs doivent acquérir des compétences adéquates en pédagogie et enseignement multilingues. Les inspecteurs ne sont souvent pas inclus dans les programmes de formation, alors qu'ils sont censés promouvoir les réformes éducatives, inspecter et évaluer les enseignants. Pour contrer la résistance des inspecteurs à la promotion d'un enseignement multilingue et les aider à bien encadrer les enseignants, il faut leur proposer une formation de perfectionnement professionnel en éducation multilingue et interculturelle. Ils doivent également se familiariser avec l'acquisition de la première langue et de la langue seconde et les philosophies, théories et méthodologies d'enseignement. Comme il leur incombe d'aider les enseignants et de les évaluer, ils doivent connaître les méthodes d'évaluation et d'appréciation utilisées dans l'enseignement bilingue et interculturel.

e. ***Promouvoir des études qualitatives et quantitatives dans les langues nationales et officielles à tous les niveaux d'enseignement en Afrique***. Il est très important de procéder à des études d'observation et ethnographiques des classes, des écoles et des communautés pour évaluer l'impact des innovations pédagogiques promues dans les écoles et les

classes. Au cours des 40 dernières années, rares ont été les études effectuées dans ce domaine en Afrique.

Chapitre 4

Élèves actifs : apprentissage dans une langue connue

Birgit Brock-Utne et Hassana Alidou

> « Il ne fait guère de doute que les différences systématiques mais fréquemment ignorées entre, d'une part, la langue et la culture de l'école et, d'autre part, la langue et la culture de la communauté de l'apprenant expliquent souvent le succès marginal des programmes dans toutes les matières, sauf pour ce qui est de l'autodénigrement » (Okonkwo, 1983, p. 377).

Ce chapitre est centré sur l'apprenant africain. Nous avons volontairement distingué ce chapitre du précédent, pour éviter d'éclipser les problématiques de l'apprenant. Le chapitre 3 s'est intéressé aux stratégies didactiques déployées par *l'enseignant* dans une situation où ni lui/elle, ni les enfants ne maîtrisent parfaitement la langue d'enseignement. Ici, nous allons examiner ce que l'élève apprend dans une telle situation mais aussi l'apprentissage qui intervient lorsque l'enseignant recourt à une langue qui lui *est* familière et qui est familière aux enfants. La part la plus importante de l'apprentissage en classe ne peut se mesurer au moyen de tests, qui portent sur des attitudes durables vis-à-vis de l'apprentissage scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de commencer ce chapitre avec un projet de recherche en cours en Tanzanie – le projet LOITASA (langue d'instruction en Tanzanie et en Afrique du Sud), où les commentaires de l'observateur permettent de consigner et d'apprécier ce qui se passe lorsque les élèves suivent un enseignement dispensé dans une langue familière et dans une langue étrangère.

Cet exemple et celui de l'Éthiopie (chapitre 3) concernent des enfants qui ont achevé le cycle primaire. Même à un stade plus avancé de leur scolarité – la 8e année en Éthiopie correspond à la 1ère année du secondaire en Tanzanie – les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignement est dispensé dans une langue familière. Les exemples portant sur les premières années de scolarité sont pris au Burkina Faso, au Ghana, au Mali, au Niger et au Nigeria. Le principe pédagogique qui consiste à aller du familier vers l'inconnu s'applique non seulement à la langue d'enseignement, mais également au contenu du cursus. Pour un enfant, il n'est pas facile de se retrouver subitement face à un système décimal quand il/elle a été jusque-là habitué/e à d'autres systèmes métriques (sur huit ou sur 20). De même, la traduction des livres ou du matériel pédagogique en langues locales ne suffit pas : le contenu du matériel pédagogique doit être familier à l'enfant ; il doit puiser dans son entourage et lui inculquer la fierté de son patrimoine africain. Nous reviendrons vers la fin du chapitre sur les examens et les difficultés que rencontrent les élèves lorsque la langue d'examen est étrangère et le contenu du cursus est tiré d'un environnement étranger – en illustrant nos propos avec le cas de la Namibie, qui contrôle les éventuels biais culturels dans les examens. Nous clôturerons notre chapitre par une série de recommandations.

La stratégie de l'EPT, discutée dans les différents chapitres de ce rapport, était notamment censée s'adresser aux pauvres (Brock-Utne, 2000 et 2005*a*). Dans un article sur cette question, Mehrotra (1998, p. 479) attire notre attention sur ce qu'il considère être les caractéristiques les plus importantes pour les pays en développement qui ciblent effectivement les pauvres et qui ont le plus fort pourcentage de populations ayant suivi un cycle complet d'enseignement de base :

> « L'expérience des pays les plus performants est sans équivoque : dans tous les cas, la langue maternelle a été utilisée comme support d'enseignement dans le primaire... Les élèves qui ont appris à lire dans leur langue maternelle apprennent plus rapidement à lire dans une seconde langue que ceux qui ont commencé la lecture dans une seconde langue » (Mehrotra, 1998, p.479).

Pour Dutcher cependant, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, en 2000, n'a jamais abordé la question de la langue lors des séances plénières. De fait, les documents du Forum ne traitent que très peu de cet aspect. Les textes officiels ne s'attardent guère sur le fait que des millions d'enfants entrent à l'école sans connaître la langue d'enseignement. Nombre de ces enfants vivent en Afrique.

Le seul type d'enseignement formel qui leur est proposé se fait dans une langue qu'ils ne comprennent ni ne parlent :

> « Il est choquant que le dialogue international sur l'éducation pour tous n'ait pas abordé les problèmes que les enfants rencontrent lorsqu'ils entrent à l'école sans comprendre la langue d'enseignement, lorsqu'ils doivent apprendre une langue en même temps qu'ils apprennent avec et au moyen de cette nouvelle langue. Le vrai problème est que les enfants ne comprennent pas ce que dit le maître ! Nous pensons que si les planificateurs internationaux avaient rencontré ce problème au niveau mondial, des avancées auraient été obtenues. Or, au lieu d'apporter des modifications qui permettraient un véritable progrès, la communauté internationale s'est simplement réengagée à réaliser les mêmes objectifs, se contentant de repousser le délai de l'an 2000 à 2015 » (Dutcher, 2004*a*, p.8).

Dans la majorité des pays africains, les enfants ont de grosses difficultés d'apprentissage simplement parce qu'ils ne comprennent pas ce que dit le maître. On observe pourtant certains progrès. Des guides de l'enseignant et des cours de formation sont conçus pour que les enseignants africains soient plus « centrés sur l'apprenant », ce qui permet de stimuler les élèves et de les amener à développer une pensée et un dialogue critiques. Les enseignants doivent abandonner le par-cœur, avec les enfants recopiant ce qui est inscrit au tableau pour le reproduire ensuite lors des interrogations. Pourtant, lorsque ni le professeur ni les élèves ne maîtrisent la langue d'enseignement, le par-cœur est probablement la seule solution. On considère habituellement que les pays africains sont anglophones, francophones ou lusophones, en fonction des langues imposées par les pouvoirs coloniaux et qui restent les langues officielles. Mais ces langues ne sont pas celles que parlent les Africains : seuls cinq à 10 % de la population les maîtrisent réellement ; la grande majorité utilise les langues africaines pour communiquer au quotidien. L'Afrique est « afrophone ».

Nous allons donc commencer par une étude de terrain portant un projet de « langue d'enseignement » mis en place en Tanzanie et qui montre en quoi le style d'enseignement dépend de l'utilisation d'une langue familière ou étrangère. Nous analysons le type d'apprentissage observé dans deux classes différentes. Le projet LOITASA (2002-2007) a concerné plusieurs classes en Afrique du Sud où l'enseignement dans certaines matières était dispensé de façon expérimentale en isixhosa en 4e, 5e et 6e années du primaire (Desai, 2004 ; Brock-Utne, 2005*a*). En Tanzanie, seule une expérience de trois mois a pu être menée, sous les

auspices de l'université de Dar-es-Salaam, dans deux écoles secondaires (Brock-Utne, 2005*c*). Dans ce pays, le kiswahili est la langue d'enseignement utilisée pour les sept années de primaire ; les enseignements secondaire et supérieur sont quant à eux dispensés en anglais (Brock-Utne, 2005*b*).

Visite dans deux classes secondaires en Tanzanie, l'une avec enseignement en kiswahili et l'autre avec enseignement en anglais

Dans cette expérience, un enseignant effectue le même cours de biologie dans deux classes différentes d'élèves de 1ère année d'une grande école secondaire. L'enseignante (que nous appellerons Mwajabu), utilise dans une classe l'anglais et dans l'autre le kiswahili. Les extraits des fiches d'inspection qui suivent remontent à août 2004 et sont le résultat de longues heures d'observations (Brock-Utne, 2005*c*). Nous commençons par un cours de Mwajabu en anglais et regardons ce que les élèves apprennent. Nous passons ensuite dans l'autre classe où Mwajabu refait le même cours en kiswahili quelques jours plus tard et nous nous intéressons à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans la classe.

1. Cours de biologie avec l'anglais comme langue d'enseignement

Quand nous sommes entrés dans la classe avec cinq minutes de retard, car nous avions dû changer de salle, nous avons été surpris de voir les deux tiers des élèves debout près de leur pupitre. Voyant notre surprise, Mwajabu nous dit : « je leur ai demandé de se mettre debout car certains dorment ». C'est une stratégie que Mwajabu n'utilise jamais lorsqu'elle enseigne en kiswahili. Elle a ensuite repris son cours sur les classes de phylum de cordés. Lorsqu'elle a commencé à demander des exemples, personne ne levait la main au début. Au bout d'un long moment, une des élèves debout propose une réponse. Mwajabu demande à la classe :

Enseignant (En) : A-t-elle raison ?

Élèves (Els) : Silence.

En : A-t-elle raison, tous ?

Els : Non.

En : Non, elle n'a pas raison. Restez debout.

Les élèves essaient de jeter un coup d'œil sur leur cahier sans que l'enseignante ne le remarque (ils ne sont pas censés le faire) pour donner la réponse qu'ils viennent de lire. S'ils tombent juste, ils peuvent s'asseoir. S'ils tombent faux, ils doivent rester debout. À un moment donné, l'enseignante leur demande de citer des exemples d'un groupe de poissons.

En : Parlez fort (elle prononce « fo »).

Un des garçons, qui était debout depuis longtemps, essaie de lire ce qui est sur son cahier et lorsque l'enseignante le désigne, il dit :

El : Oiseau (il prononce « oïso »)

En : Épelle

El : O-I-S-E-A-U

L'enseignante écrit « oiseau » au tableau et donne la bonne prononciation. Elle demande :

En : L'oiseau est-il un poisson ? Restez debout. N'utilisez pas le matériel que vous avez donné
(au lieu de « qui vous a été donné »).

Ce genre d'expérience humiliante ne se produit pas lorsque le cours se déroule en kiswahili.

En : Avez-vous compris ce que je vous ai demandé de faire ? Oui ou non ? Qui n'a pas compris ?

Els : Silence.

En : Vous devez répondre. En anglais, s'il vous plaît.

Mwajabu demande aux élèves de se mettre dans leur groupe de cinq habituel. Un des cinq groupes ne sait plus s'il est le numéro trois ou le numéro cinq. Il pose la question à l'enseignante en kiswahili :

Els : Hatujui sisi ni kundi cha tatu au kundi cha tano
(Nous ne savons pas si nous sommes le groupe trois ou cinq)

Avant de répondre à cette question, Mwajabu dit :

En : en anglais, s'il vous plaît.

Elle n'arrive pas à suivre le plan qu'elle avait préparé pour ce cours.

Les élèves de cette classe où les cours sont dispensés en anglais restent silencieux, graves et semblent avoir peur. Ils essaient de deviner les réponses que l'enseignante veut entendre. L'élève qui a proposé la réponse « oiseau » lorsque l'enseignante a demandé un exemple de poisson n'a soit pas compris le mot poisson ou le mot oiseau, soit aucun des deux. Il a essayé de trouver dans son cahier une réponse qui lui aurait permis de s'asseoir au lieu de rester debout en guise de punition. On peut se demander ce que les élèves apprennent dans ce cours et ce qu'ils en retirent. Ils apprennent à obéir, à rester calmes. Ils apprennent que s'ils ne donnent pas à l'enseignant la réponse voulue, ils sont punis. Ils apprennent à mémoriser. Ils apprennent les stratégies de survie comme le fait de jeter un œil sur leur cahier pour y trouver une réponse alors même que c'est interdit. Certains plongent dans l'apathie et deviennent indifférents. Certains apprennent qu'ils sont stupides et qu'ils n'ont guère de chances de réussir. Regardons maintenant ce qui se passe dans l'autre classe.

2. Cours de biologie avec le kiswahili comme langue d'enseignement

Baiolojia
Mwajabu fait maintenant son cours en kiswahili et veut connaître l'importance du *Failam kodata*. Elle demande aux élèves de travailler en

groupes et de lui donner des exemples d'animaux présentant des *faida* (avantage ou importance économique) et des *hasara* (inconvénient ou danger). Mwajabu est complètement différente. Elle sourit, semble en confiance et paraît contente de ce qu'elle fait. Il en va de même pour les élèves. Ils travaillent vite, sont très réactifs et font de nombreuses et bonnes suggestions. Dans certains cas, ils apprennent même à l'enseignante des choses qu'elle ignorait ou auxquelles elle n'avait pas pensé.

L'un des élèves dit que la plupart des gros animaux rapportent de l'argent à la Tanzanie (*fedha za wageni*). L'enseignante ne voit pas comment cela se fait, alors l'élève se lance dans une longue tirade pour expliquer que lorsque les touristes viennent par exemple à Mikumi ou Serengeti (des parcs nationaux) pour y voir des lions, des girafes et des éléphants, ils achètent des souvenirs, logent à l'hôtel et prennent un guide et un chauffeur, etc. L'enseignante doit reconnaître que cette réponse est tout à fait judicieuse.

Les élèves ajoutent que les animaux peuvent être utilisés pour le transport. L'enseignante leur demande quels sont les animaux qui peuvent transporter des personnes. Leur réponse ? L'âne, le chameau et le cheval. Une élève mentionne l'éléphant, mais l'enseignante répond d'abord que l'éléphant n'est pas utilisé pour ce type de transport. L'élève insiste en disant qu'en Inde, les éléphants servent effectivement à transporter les gens. Elle reçoit l'appui d'un de ses camarades, qui a vu à la télévision que les gens en Inde se déplacent à dos d'éléphant et qu'ils transportent même des marchandises. Un élève dit qu'en Inde, contrairement à l'Afrique, les éléphants sont domestiqués. Là encore, l'enseignant apprend des choses de ses élèves et les élèves apprennent les uns des autres. Une autre élève évoque la tortue (*kobe*) et des tortues géantes dont elle a entendu parler. Les gens montent également sur leur dos.

Les visages sont souriants et les élèves rient beaucoup ; le cours passe très vite (pour l'enseignante comme pour les élèves et les observateurs). À un moment donné, l'enseignante demande à quoi servent les différentes parties de la vache. Il y a quelques réponses évidentes, puis un élève déclare que l'on peut boire le sang de la vache. Certains protestent. L'élève dit : *Wachagga wana kunywa damu* (les Wachagga boivent du sang) et, ce faisant, il regarde l'enseignante qui se trouve être une Mchagga. Un grand nombre d'élèves se mettent à rire. L'enseignante pose des questions pour connaître les

avantages de différents animaux et la classe est vraiment très attentive. Elle veut savoir quels sont les animaux amis des humains (*rafiki wa binadamu*) et toutes les mains se lèvent pour lui donner des exemples. C'est à qui donnera le plus de réponses.

Dans ce cours, les élèves apprennent à fondre les connaissances nouvelles avec celles qu'ils possèdent déjà. Ils développent des qualités créatives comme l'indépendance et la pensée critique. Ils y acquièrent la capacité de collaborer de façon constructive avec les autres. L'enseignante n'a pas besoin de dire : « ne regardez pas votre livre ».

Les élèves sont encouragés à utiliser leurs connaissances préalables, à améliorer leurs connaissances mutuelles, à apprendre aux autres et à l'enseignante. C'est un cours interactif, un cours d'échanges entre l'enseignante et les élèves, et pas uniquement un cours pendant lequel l'enseignante imprime son savoir dans la tête des élèves. Cela les aide à prendre confiance en eux-mêmes, à croire en eux et en leur potentiel d'apprentissage.

Autres études sur l'Afrique démontrant la qualité de l'apprentissage lorsqu'une langue familière sert de langue d'enseignement

De nombreuses études sur l'Afrique font état de résultats similaires lorsque la langue d'enseignement est une langue familière. Une étude d'évaluation du projet AQE[1] (amélioration de la qualité de l'éducation) au Ghana, basée sur l'observation des participants et portant sur l'application de la politique linguistique dans les écoles primaires ghanéennes, établit que les élèves participent plus activement lorsqu'une langue ghanéenne sert de langue d'enseignement (Dzinyela, 2001).

Chekaraou (2004, p. 323) a conduit une étude exhaustive sur deux des écoles pilotes bilingues au Niger, qui utilisent le hausa comme langue d'enseignement dans les premières années de scolarité. Il a constaté que les élèves semblent

1 voir www.ieq.org.

participer plus volontiers au cours, soulignant que « la classe tout entière veut tellement participer que les élèves se lèvent pour se rapprocher de l'enseignante et pour qu'elle les interroge ».

Il montre à nouveau dans ses conclusions que l'enseignement dispensé dans une langue familière favorise une vraie interaction enseignant-élèves, qui permet aux élèves de « développer leur esprit critique, qu'ils pourront utiliser dans d'autres situations d'apprentissage même lorsque leur première langue cessera d'être utilisée comme langue d'enseignement » (*ibid*., p. 341). Il poursuit en expliquant comment l'enseignement dispensé dans une langue familière contribue au développement cognitif des élèves :

> « D'une façon générale, le recours à la langue maternelle permet d'aider les enfants à acquérir des connaissances qu'ils n'auraient pas pu acquérir autrement. Ainsi, les termes se rapportant aux différentes parties du corps et qui ont un sens métaphorique et les proverbes étudiés sont des exemples édifiants, qui aident les enfants à développer leurs capacités métalinguistiques dans leur propre langue, ce qui améliore leur potentiel cognitif global » (Chekaraou, 2004, p. 343).

Dans une présentation de recherches sur la langue d'enseignement couvrant essentiellement les pays francophones d'Afrique, Alidou et Maman (2003) concluent que les élèves sont beaucoup plus actifs lorsque l'enseignement est dispensé en langues africaines que lorsqu'il est dispensé dans les langues nationales qui restent des langues étrangères. L'enseignement en langue maternelle est beaucoup plus efficace et permet un apprentissage de qualité pour les élèves, qui apprennent à combiner ce qu'ils savent aux connaissances nouvelles.

Le projet SYPP au Nigeria, ou projet d'éducation en langue maternelle d'Ife, fait autorité sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation formelle. Lancé en 1970, le SYPP était une expérience sur les supports d'enseignement en primaire impliquant une comparaison entre, d'un côté, trois années de cours en yoruba plus trois années de cours en anglais et, de l'autre, 6 années de cours en yoruba. Le SYPP était basé à l'Institut d'éducation de l'université d'Ife (aujourd'hui université Obafemi Awolowo), à Ile-Ife, au Sud-ouest du Nigeria. D'après Bamgbose (2005), le SYPP a démarré dans une école rurale avec deux classes expérimentales et une classe témoin. L'objectif principal du projet était d'utiliser le yoruba comme support d'enseignement tout au long des six années de primaire pour voir si l'enseignement primaire dispensé dans la langue maternelle de l'enfant

pouvait être plus riche et plus avantageux pour les élèves. D'autres objectifs complémentaires portaient sur l'enrichissement du cursus, la mise au point de supports en yoruba et un enseignement plus efficace de l'anglais comme matière en ayant recours à des enseignants spécialisés en anglais (Afolayan, 1976). Le cursus du SYPP comprenait l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales et le yoruba. L'anglais et le yoruba étaient des matières enseignées dès le primaire, alors que d'autres matières étaient enseignées en yoruba dans les classes expérimentales. Les principales différences entre l'expérience première et les classes témoins étaient le support d'enseignement utilisé lors des trois dernières années de l'école primaire, ainsi que le recours à un professeur spécialisé en anglais pour l'anglais enseigné comme matière dans la classe expérimentale. Bamgbose (2005 p. 215) écrit :

> « L'avantage de ce type d'arrangement est que seul le professeur spécialisé en anglais donne à la classe un modèle de communication en anglais, tous les autres enseignants faisant cours en yoruba dans leur matière. On espérait ainsi que les élèves puissent améliorer sensiblement leur maîtrise de la langue anglaise » (Bamgbose, 2005, p.215).

Quelques modifications ont été apportées en cours de route au projet d'origine. Il a été étendu à d'autres écoles en 1973, notamment en ville. Les nouvelles classes expérimentales ont abandonné le recours aux professeurs spécialisés en anglais. Bamgbose (2005) note que certains impondérables avaient été prévus dès la conception du SYPP. On pensait que le groupe expérimental qui suivait des cours en yoruba uniquement avec l'anglais comme matière aurait besoin d'un cours de transition intensif d'anglais pendant un an pour transposer en anglais les concepts appris en yoruba. Or, ce cours s'est révélé inutile. Les élèves des classes expérimentales soutenaient parfaitement la comparaison avec leurs camarades d'autres écoles publiques et ont réussi l'examen commun d'entrée en secondaire. Au cours du projet, une évaluation détaillée portant sur diverses matières ainsi que des tests de compréhension ont été réalisés. Les résultats ont systématiquement montré que le groupe qui réussissait le mieux aux tests dans toutes les matières était le groupe expérimental d'origine (avec le yoruba comme support d'enseignement et l'anglais enseigné par un spécialiste), suivi de près par le nouveau groupe expérimental (sans spécialiste d'anglais). Le groupe témoin traditionnel (sans yoruba comme support d'enseignement pendant les trois dernières années) obtenait les plus mauvais résultats. Cette expérience prouve bien que le support d'enseignement fait une grande différence (Bamgbose, 1984*b*; Fafunwa *et al*., 1989).

Plusieurs études portant sur la performance et l'efficacité de ce programme indiquent que les élèves qui avaient suivi les cours en yoruba pendant six ans avaient des résultats bien meilleurs que les élèves qui suivaient des cours en yoruba pendant trois ans seulement et qui, ensuite, n'avaient que des cours dispensés en anglais.

Selon Akinnaso (1993), le développement culturel, affectif, cognitif et socio-psychologique des enfants ayant suivi le projet Ife était plus avancé que chez leurs camarades ayant suivi un enseignement où l'anglais est la seule langue d'enseignement. Des études comparables menées au Niger ont abouti à des résultats similaires. Elles montrent que lorsque les écoles bilingues expérimentales bénéficient des soutiens techniques et politiques, elles donnent des résultats positifs et les élèves sont culturellement mieux intégrés dans leurs propres communautés (Alidou 1997 ; Bergmann *et al*., 2002 ; UNESCO, 2003 ; Chekaraou, 2004).

Ces dernières années, le Mali avec ses écoles de la pédagogie convergente a également apporté la preuve des effets positifs des langues familières sur la capacité des élèves à apprendre. Des évaluations comparées des performances des élèves des écoles de la pédagogie convergente et des élèves des écoles traditionnelles montrent que le premier système scolaire est plus efficace (tableau 4.1). Les élèves des écoles de la pédagogie convergente obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades des écoles utilisant le français lors des examens de fin d'éducation de base formelle (qui dure sept ans au Mali).

Tableau 4.1
Comparaison des performances des élèves au terme de l'enseignement de base formel (en %)

Année	Écoles de la pédagogie convergente (bilingues)	Écoles enseignant en français (monolingues)
1994	56,52 %	40,62 %
1995	37,64 %	42,34 %
1996	75,75 %	54,26 %
1997	50 %	36,89 %
1998	71,95 %	48,30 %
1999	78,75 %	49,13 %
2000	68,57 %	52,34 %

Source : Traoré (2001, p. 24).

Selon Traoré (2001), l'utilisation des langues africaines dans le cadre d'une pédagogie active favorise et renforce la capacité d'apprentissage des élèves. D'une façon générale, cette innovation éducative permet d'améliorer l'efficacité scolaire.

Au Burkina Faso, deux types d'écoles bilingues ont été créés depuis le début des années 1990 : les écoles bilingues et les écoles satellites. Les écoles bilingues sont soutenues par une ONG suisse, l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), et par quelques universitaires du département de linguistique de l'université de Ouagadougou. Les écoles satellites, soutenues par le ministère de l'Enseignement de base et par l'UNICEF, proposent un autre type de programme bilingue. Les études sur les écoles satellites montrent qu'elles obtiennent des résultats médiocres du fait de l'absence de soutien technique et financier adéquat pour les enseignants et du recours à un modèle d'enseignement de base bilingue inefficace. Les écoles bilingues (chapitre 3) semblent être des programmes bilingues efficaces avec un impact positif significatif sur la performance des enseignants et des élèves. Le ministère de l'Enseignement de base du Burkina Faso a effectué une étude comparée des écoles de ce projet et des écoles « normales ». Il a constaté que les écoles bilingues sont considérablement plus efficaces que les écoles monolingues qui utilisent le français comme langue d'enseignement pendant six ans. Les résultats statistiques sont présentés au tableau 4.2.

Tableau 4.2
Évaluation comparée des écoles monolingues et bilingues au Burkina Faso

	Écoles monolingues				Écoles bilingues	
	Nomgana	**Donsi B**	**Donsi A**	**Lombila**	**École bilingue de Goué**	**École bilingue de Nomgana**
Nombre d'élèves évalués	44	40	42	29	25	30
Nombre d'élèves qui réalisent la 1/2 des performances attendues	18	8	18	1	17	23

	Écoles monolingues				Écoles bilingues	
	Nomgana	**Donsi B**	**Donsi A**	**Lombila**	**École bilingue de Goué**	**École bilingue de Nomgana**
Pourcentage des élèves évalués qui obtiennent les performances attendues des écoles	40 %	20 %	42,85 %	3,44 %	68 %	76,66 %

Source : Ilboudo (2003, p. 48).

La première cohorte des élèves des écoles bilingues a passé les examens de fin de primaire en 1998. Après seulement 5 ans d'enseignement en langues locales et en français, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades qui avaient suivi six ou sept ans de cours en français. En 2002, 85,02 % des élèves des écoles bilingues ont réussi les examens de fin de primaire (Ilboudo, 2003) – pour une moyenne nationale de 61,81 % avec six à sept années d'enseignement en français.

Grâce à l'utilisation de langues familières, les enseignants peuvent facilement faire appel aux connaissances préalables des enfants et les guider vers l'auto-apprentissage, l'apprentissage en coopération, les travaux pratiques et, surtout, l'acquisition de connaissances nouvelles (Alidou et Jung, 2000). Bergmann *et al*. (2002, p. 66), qui ont étudié l'effet de l'utilisation des langues locales comme langue d'enseignement dans les écoles dites expérimentales au Niger, notent ainsi :

> « En somme, les maîtres EE [écoles expérimentales] [...] font naître un climat de confiance entre eux et leurs élèves. [...] Les élèves EE qui n'ont pas de complexe dans leurs rapports avec leur maître, sont plus éveillés, se prennent plus en charge, participant plus activement aux cours et contribuent à aider les plus défaillants » (Bergmann *et al*., 2002, p. 66).

Les pays africains se battent toujours pour trouver une stratégie efficace qui leur permettrait de passer d'un système d'enseignement inefficace hérité de l'ère coloniale à un enseignement porteur de transformations et culturellement pertinent qui prenne en compte les langues africaines, le milieu socioculturel et linguistique des personnes ainsi que leurs besoins éducatifs.

Apprentissage des mathématiques et des sciences

L'utilisation efficace de langues familières dans les classes africaines facilite le développement de l'alphabétisation. Elle aide également les élèves à apprendre de façon plus efficace d'autres matières, comme les mathématiques et les sciences (Kaphesi, 2003). Dans une étude sur le Botswana, Prophet et Dow (1994) s'intéressent à l'enseignement d'une série de concepts scientifiques en setswana pour un groupe expérimental et en anglais pour un groupe témoin. Les chercheurs ont testé la compréhension de ces concepts et ont constaté que les élèves de 1ère année qui avaient suivi un enseignement en setswana avaient une bien meilleure compréhension des concepts que leurs camarades qui avaient suivi un enseignement en anglais. Une étude similaire effectuée en Tanzanie aboutit aux mêmes résultats. Les élèves d'écoles secondaires ayant appris les concepts scientifiques en kiswahili avaient de bien meilleurs résultats que ceux qui avaient suivi un enseignement en anglais (Mwinsheikhe, 2002, 2003).

Fredua-Kwarteng et Ahia (2004) notent que l'USAID a financé une étude sur les différences de résultats scolaires entre les écoles élémentaires publiques et privées au Ghana. Les écoles élémentaires privées sont financées par leurs propriétaires dans le seul but de faire des bénéfices. Elles sont également contrôlées par leurs propriétaires – qui sont des individus ou des organisations religieuses. Elles portent des noms différents : écoles préparatoires, internationales ou expérimentales. Elles utilisent l'anglais comme support d'enseignement dès la première année, alors que les écoles publiques, au moment où cette étude a été menée, utilisaient les langues locales pendant les trois premières années. La majorité des écoles privées sont situées dans les centres urbains régionaux (Accra, Kumasi, Koforidua et Cape Coast), où vit une grande partie de l'élite ou de la classe instruite à l'occidentale. On observe cependant depuis quelque temps une augmentation exponentielle du nombre d'écoles élémentaires privées, dans des petites villes où, jusqu'à présent, les écoles élémentaires publiques dominaient. Fredua-Kwarteng et Ahia considèrent que les politiques d'économie de marché du gouvernement et la dégradation des conditions dans les écoles élémentaires publiques sont à l'origine de cette tendance.

L'étude de l'USAID a fait appel à trois grandes méthodologies pour générer des données d'analyse : normalisation des tests, interviews et observations. Des tests normalisés en mathématiques et en langue anglaise ont été administrés à un échantillon aléatoire d'élèves d'écoles élémentaires publiques et privées

du pays. L'étude établit qu'en 3e année du primaire, les élèves des écoles privées élémentaires avaient une note moyenne de 48 % en anglais alors que ceux des écoles élémentaires publiques obtenaient une note de 34 %. Cependant, pour une classe de même niveau, la note moyenne en mathématiques était de 58 % pour les écoles publiques et de 41 % pour les écoles privées. D'une certaine façon, ces derniers résultats sont assez remarquables car les écoles publiques accueillent les enfants des classes pauvres et populaires. La différence en faveur des écoles publiques pourrait s'expliquer par le fait que les enfants ont bénéficié d'un enseignement en langue maternelle pendant les premières années de scolarité et ont passé leurs examens dans la langue locale.

La politique linguistique nationale du Ghana de 1971 à 2002 stipulait que :

> « Au cours des trois premières années d'éducation de base (1ère à 3e année), l'enseignement et l'apprentissage doivent se faire dans la langue ghanéenne qui prédomine dans la région où vit l'enfant. L'anglais doit être enseigné comme langue étrangère avant de devenir la langue d'enseignement en 4e année. Les langues et la culture ghanéennes sont ensuite enseignées comme matières obligatoires jusqu'à la fin de l'enseignement de base. Le français est enseigné comme langue étrangère dans le premier cycle du secondaire dès lors qu'il y a des professeurs de français » (ministère de l'Éducation, 2001, p. 24).

Pendant plusieurs années, des bailleurs de fonds ont soutenu la politique d'enseignement en langue maternelle pour les trois premières années de scolarité : écoles *Shepherd* subventionnées par les Danois dans le Nord du pays ; projet *Childscope* de l'UNICEF dans le district des plaines d'Afram ; renforcement de l'enseignement dans les langues locales par GTZ dans les nombreuses écoles normales du pays ; ou financement par la Banque mondiale de l'impression et de la distribution en masse de manuels scolaires et de guides de l'enseignant dans deux langues principales concernant près de 70 % de la population ghanéenne (Komarek, 2004). Vers la mi-novembre 2001, le document qui prônait l'enseignement en langue maternelle dans les premières années du primaire a été supprimé et remplacé par une politique « tout anglais ». Le ministre de l'Éducation, le professeur Akumfi, en a fait l'annonce lors d'un débat parlementaire du 28 février 2002 :

> « L'enseignement à tous les niveaux du primaire se fera en anglais. Cependant, les élèves des écoles élémentaires (privées et publiques) devront étudier une langue ghanéenne comme matière dès la 1ère année.

> Là où des professeurs sont disponibles, le français sera enseigné de la 1ère à la 3e année du secondaire (Parlement du Ghana, 2002, p. 1871).

Cette décision a été rendue publique le 17 mai 2002, lorsque le Daily Graphic a cité le ministre de l'Éducation du Ghana en affirmant que le cabinet avait décidé de l'entrée en vigueur de la politique du tout anglais dès septembre 2002.

On voit là que la politique éducative du Ghana va au rebours d'une tendance générale. Pour Wilmot (2003*a*, p. 5), de l'université de Cape Coast :

> « [Il est bon] de noter la proximité de cette nouvelle politique, dans sa formulation, avec celle promulguée immédiatement après l'indépendance. Mais, à l'époque, les enseignants de 1ère année pouvaient exercer leur jugement professionnel et décider de changer de langue d'enseignement, pour retourner vers la langue autochtone ghanéenne, s'ils avaient le sentiment que les enfants, à ce niveau, ne pouvaient pas suivre les cours en anglais. La politique actuelle ne laisse plus aucune marge de manœuvre aux enseignants ».

Wilmot (2003*b*) a ensuite réalisé une étude chez les élèves de 2e année pour identifier les effets de la politique linguistique adoptée en 2002. À l'issue d'entretiens cliniques avec 30 enfants sélectionnés, qui ont permis de tester l'acquisition des processus de calcul et de résolution de problèmes au moyen de différents exercices (dans leur langue maternelle), Wilmot a constaté que l'enseignement en anglais conduisait uniquement à des appréciations et des évaluations inexactes des capacités des enfants. Il montre que les enfants classés comme médiocres savaient en fait beaucoup de choses mais que l'école les avait mal évalués parce qu'ils ne maîtrisaient pas la langue étrangère (anglais) qui servait de langue d'enseignement. Ce scénario se retrouve dans la plupart des écoles urbaines et privées du Ghana qui utilisent l'anglais comme support d'enseignement dès la première année.

Wilmot (2003*b*) constate également, en s'intéressant à deux de ces 30 enfants – Fiffi, issu d'une famille aisée qui parle plutôt l'anglais et quelquefois le fante à la maison ; et Elli, issu d'une famille de classe moyenne parlant l'ewe à la maison – de profondes différences liées à la maîtrise de la langue et non pas aux connaissances. Le fante étant la langue de la région, il n'est guère surprenant que Fiffi soit actif en classe, puisqu'il maîtrisait parfaitement l'anglais et le fante. Elli de son côté restait le plus souvent silencieux ou passif. D'après l'évaluation de

leur maître, Fiffi avait des résultats supérieurs à la moyenne alors qu'Elli avait des résultats moyens. Or, la recherche qualitative de Wilmot a montré qu'Elli trouvait les bonnes réponses aux exercices de mathématiques, mais qu'il n'arrivait pas à expliquer comment il avait obtenu le résultat. Quand l'enseignement se déroulait en ewe – la langue maternelle d'Elli – celui-ci *pouvait* expliquer ses résultats et faisait preuve d'un bon raisonnement abstrait, ce qui n'avait pu être détecté lorsqu'il devait répondre en anglais. L'analyse des problèmes proposés à ces enfants a montré qu'ils étaient aussi compétents en mathématiques l'un que l'autre et qu'ils pouvaient résoudre des problèmes mathématiques de même niveau de difficulté. La seule différence portait sur leur compétence linguistique. En modifiant la langue d'enseignement et en passant des langues dominantes de la classe à la langue maternelle de l'enfant, le maître a pu révéler ce qui était « invisible » auparavant, à savoir les réelles connaissances d'Elli en mathématiques.

Dans les tests de l'enquête TIMSS de 2003 proposés aux élèves de 8e année, le Ghana s'est classé 44e sur 45 pays participants. Les élèves ghanéens ont obtenu une note moyenne de 276 pour une moyenne internationale de 466. Fredua-Kwarteng et Ahia (2005*a, b*) ont cherché à comprendre ces mauvais résultats. Ils commencent par expliquer qu'un pays dont la pédagogie nationale en mathématiques est compatible avec celle du test a plus de chance de réussir qu'un pays ayant une pédagogie mathématique différente. Au Ghana :

> « L'enseignement des mathématiques en 8e année respecte des modèles de transmission et d'ordre. Les maîtres transmettent essentiellement des faits, des principes et des algorithmes mathématiques et ordonnent aux élèves de les apprendre de façon passive et craintive. Les élèves ne sont pas encouragés à poser des questions ou à résoudre des problèmes pour acquérir une compréhension conceptuelle et procédurale de ce qui leur est enseigné. Les élèves mémorisent simplement les algorithmes et les restituent pendant les tests ou les examens » (Fredua-Kwarteng et Ahia, 2005*a*).

Ces auteurs attribuent le fait que les élèves n'acquièrent pas de compétences de résolution des problèmes à l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement :

> « Comme les élèves ghanéens passent les tests en anglais (la langue dite officielle du Ghana), ceux dont la première langue n'est pas l'anglais sont fortement désavantagés. Nous ne sommes pas surpris que les pays qui ont

> enregistré les meilleurs résultats aux tests de mathématiques – Taiwan, Malaisie, Lettonie, Russie – utilisent leur propre langue pour enseigner et apprendre les mathématiques » (*ibid*.).

Ces auteurs, qui sont tous deux professeurs de mathématiques, considèrent qu'un élève ghanéen qui est bon dans sa langue maternelle répondrait probablement correctement à pratiquement toutes les questions si elles étaient traduites dans sa langue maternelle. Ils savent que la langue d'enseignement dans les écoles ghanéennes est une question controversée. Ils poursuivent :

> « Certains Ghanéens estiment qu'une personne s'améliore dans une langue étrangère en l'utilisant souvent et sur une longue période. Si l'on applique ce raisonnement au cas qui nous intéresse, nos élèves de 8e année s'amélioreront en changeant de classe et finiront par maîtriser l'anglais dont ils ont besoin pour résoudre des problèmes mathématiques. Malheureusement, la plupart des élèves décrochent psychologiquement en mathématiques avant d'acquérir la maîtrise de l'anglais ! D'autres soutiennent aussi que le fait d'utiliser l'anglais comme support d'enseignement permet aux Ghanéens de 'transporter' leur formation dans n'importe quel pays anglophone. Mais, comme nous l'avons montré dans un de nos articles sur l'enseignement des mathématiques, les élèves ghanéens du secondaire s'inscrivant dans les écoles au Canada sont confrontés à deux grands problèmes : ils doivent trouver le sens des concepts mathématiques et les mots pour communiquer le sens de ces concepts. Les élèves asiatiques eux n'ont plus qu'à trouver les mots pour expliquer leur compréhension des concepts mathématiques – parce qu'ils ont déjà appris les sens des concepts mathématiques dans leur propre langue. Quel est donc l'enseignement le plus exportable ? » (*ibid*.).

Ces auteurs critiquent encore les tests, qui sont enracinés dans un environnement occidental et essentiellement américain, et font appel à des concepts inconnus au Ghana, comme le mot « parking ». Or, les élèves ont plus de chance de résoudre des problèmes mathématiques s'ils peuvent comprendre le contexte culturel du problème[2]. Nous reviendrons sur cet aspect des choses.

2 Même si Fredua-Kwarteng et Ahia remettent évidemment en cause dans leur critique des résultats de l'enquête TIMSS à la fois l'enseignement des mathématiques et la langue d'enseignement adoptée au Ghana, qui ne donnent que de mauvais résultats, puis éludent celui-ci dans leur analyse sur les politiques linguistiques, nous avons retenu ces exemples parce qu'ils mettent en exergue deux des grandes problématiques éducatives que l'on rencontre partout en Afrique : la pédagogie (méthodes et formation) et la langue.

La politique linguistique du Ghana a connu un nouveau revirement en octobre 2004 et voici ce que stipule le nouveau Livre blanc sur le Rapport du comité d'examen de la réforme de l'éducation :

> « Le gouvernement accepte la recommandation selon laquelle la première langue parlée par l'enfant à la maison et l'anglais, la langue officielle du Ghana, soient utilisées comme langue d'enseignement en maternelle et à l'école primaire. Le gouvernement accepte en outre la recommandation du comité d'utiliser – là où des enseignants et des matériels d'apprentissage sont disponibles en quantité suffisante et où la composition linguistique des classes est assez uniforme – la première langue des enfants comme principale langue d'enseignement en maternelle et dans les premières années du primaire » (ministère de l'Éducation du Ghana, 2004, p.10).

Intégrer l'éducation dans la vie communautaire africaine

Le principe « partir du connu pour aller vers l'inconnu » concerne non seulement la langue mais aussi le contenu du cursus scolaire. Il faut créer un programme culturellement sensible enseigné dans une langue que les apprenants maîtrisent. Les quatre modèles suivants se retrouvent en Afrique :

	Langue locale/familière	**Langue officielle/étrangère**
Contenu culturellement sensible	A	C
Contenu non familier	B	D

Sur ces quatre modèles, le A est – nous l'avons vu – le meilleur. C'est hélas aussi le moins utilisé. Le modèle D est la pire des solutions mais c'est malheureusement la plus fréquente en Afrique.

Lorsqu'on demande aux professeurs ghanéens de dresser le profil d'un instituteur efficace, ils placent la « maîtrise de la langue locale », « la connaissance et le respect de la culture de l'enfant », « l'amour et l'attention » sur le même plan que « la maîtrise des matières et des méthodologies » (Chatry-Komarek, 2003, p. 33).

Dans sa thèse de doctorat sur les écoles bilingues au Niger, Chekaraou (2004, p. 342) rappelle que l'objectif n'est pas seulement d'enseigner dans la langue maternelle des enfants (en l'occurrence, le hausa) mais également de créer un programme culturellement sensible :

> « Les cours dans les écoles bilingues étaient basés sur des thèmes qui reflètent l'environnement immédiat des enfants. Discuter de sujets endogènes en classe contribuait au maintien des cultures endogènes. La discussion a permis aux enfants de voir leur culture sous un angle positif et a multiplié les chances de les voir transmettre leurs connaissances aux générations suivantes. Ainsi, parler des jeux que les enfants pratiquent à la maison ainsi que de ceux qui sont pratiqués en ville permet aux enfants de comprendre l'importance de ces jeux dans la société. De même, le renvoi aux chèvres et aux moutons en cours de mathématiques pour enseigner le calcul contribue non seulement à aider les enfants à valoriser leurs connaissances générales, mais également à les entretenir ».

La majorité des études montrent que l'utilisation de langues familières ou de langues nationales comme langues d'enseignement facilite également l'intégration des cultures africaines dans les programmes scolaires, rendant l'enseignement bilingue ou multilingue plus réactif aux besoins des enfants et des adultes africains. Les enfants qui fréquentent une école utilisant leur langue maternelle ou une langue familière acquièrent la fierté de leur culture et de leur langue. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, l'un des principaux objectifs des écoles bilingues expérimentales est d'aider les jeunes gens à mieux comprendre leur environnement et leur culture, car la majorité d'entre eux vont rester dans leur communauté et contribuer efficacement à son développement socioculturel et économique. Ces programmes bilingues intègrent les connaissances locales dans les programmes modernes. Dans chaque pays, les spécialistes de l'éducation ont fait un effort considérable pour développer un programme multiculturel qui comporte non seulement des connaissances sur les cultures nationales et leurs liens les unes avec les autres, mais également des connaissances sur les cultures régionales. Un autre objectif important de ces programmes est de promouvoir chez les jeunes le respect de la diversité locale, nationale et régionale ainsi qu'une culture de la paix et la tolérance. Dans ces pays, les programmes d'enseignement bilingue soulignent également l'importance de l'égalité des sexes (Ilboudo, 2003). Au Burkina Faso, les écoles bilingues ont plusieurs objectifs (Ouédraogo, 2002). Quatre d'entre eux portent spécifiquement sur la promotion d'un enseignement culturellement approprié dans les écoles et les communautés :

- l'égalité des sexes : aussi bien au niveau de l'accès à l'école que du contenu des cours et de la mise en pratique des métiers appris à l'école ;
- le lien entre l'enseignement et la production : les élèves ont des activités manuelles comme l'agriculture, l'élevage, l'artisanat, la menuiserie, qui sont liées à l'économie locale. Ces activités font partie des cours dispensés et constituent également des travaux pratiques permettant d'appliquer les leçons apprises ;
- la revalorisation de la culture : l'introduction dans les écoles de valeurs culturelles africaines positives comme la solidarité, l'honnêteté, la tolérance, le travail, le respect des anciens, le respect de la vie, ainsi que les contes et les proverbes, les chansons et les danses, la musique autochtone et les instruments de musique traditionnels ;
- la participation des parents : les pères et les mères participent à l'élaboration du programme de l'école et à la définition de certains aspects de l'enseignement à l'école, comme la production et la culture.

L'intégration des cultures et des langues des enfants dans les activités scolaires a facilité la participation des parents dans les écoles rurales. Elle permet également une attitude positive des parents et des élèves envers l'école. Au Nigeria, les élèves qui ont suivi le projet bilingue Ife avaient de plus amples connaissances sur leur environnement socioculturel et étaient plus actifs que les élèves des écoles « normales » où l'essentiel de l'enseignement se fait en anglais (Fafunwa *et al*., 1989 ; Dutcher et Tucker, 1995 ; Bamgbose, 2005).

Ilboudo (2003) a mis en avant une réalisation importante qui peut expliquer l'efficacité des écoles bilingues au Burkina Faso. Il constate un apprentissage culturel plus important chez les élèves et une plus grande productivité socio-économique de ces établissements. Il affirme que les élèves profitent de ces écoles sur divers plans. Les projets économiques comme l'élevage ont aidé les élèves à apprendre plusieurs matières et à intégrer le système de connaissances locales dans l'enseignement de base formel. De plus, les élèves peuvent en retirer quelques bénéfices financiers, grâce à des projets associant apprentissage classique à l'école et apprentissage moins conventionnel autour d'activités économiques locales (tableau 4.3). Ces activités aident les maîtres à enseigner des matières comme les sciences sociales, la biologie (reproduction) et les mathématiques dans un contexte qui leur parle. En achetant, en élevant et en vendant des chèvres, des moutons et des poulets, les enfants apprennent comment se pratique l'élevage dans leur culture et dans le monde moderne. Ils apprennent de nouvelles méthodes pour moderniser certaines activités socio-économiques courantes dans leur propre communauté. La scolarisation devient

plus pertinente, non seulement pour les enfants qui apprennent en mettant la main à la pâte, mais également pour les parents qui bénéficient de la contribution de leurs enfants à toutes les activités socio-économiques et culturelles.

Tableau 4.3
La productivité du projet économique d'élevage (en francs CFA)

Écoles bilingues	Nombre de moutons	Prix payé pour les moutons	Prix de vente des moutons	Bénéfice
Nomgana	30	225 000	356 000	132 000
Goué	25	187 000	289 000	102 000
Total	55	412 000	645 000	233 000

L'un des principaux objectifs de cette innovation scolaire consiste à préparer les élèves à devenir des citoyens plus productifs et actifs dans leurs communautés. Les activités culturelles, pastorales et agricoles font partie du cursus. En incluant les réalisations culturelles et socio-économiques dans leurs rapports officiels, les promoteurs des écoles bilingues ont clairement insisté sur la nécessité de passer d'une évaluation traditionnelle de l'efficacité des écoles, qui s'intéresse essentiellement aux résultats aux tests de compétence, à des méthodes d'évaluation plus holistiques – qui portent sur d'autres aspects très importants, comme la capacité des élèves à démontrer la solidité des connaissances acquises à l'école grâce aux travaux pratiques. Cet aspect doit être pris en compte et retenu pour permettre la réforme indispensable à la transformation de l'éducation en Afrique.

Un programme éducatif intéressant similaire aux écoles bilingues – le programme des écoles de village (VSP) – a été mis en place en 1994 pour les enfants *Ju/'hoansi San* dans la région Nyae Nyae au Nord-est de l'Otjozondjupa, en Namibie (Brock-Utne, 1997*a* et 2000). Le programme VSP avait pour objectif général d'offrir un enseignement de base en langue maternelle de la 1ère à la 3e année d'école, en s'appuyant sur une philosophie de proximité des écoles par rapport au domicile des enfants. L'école ne doit pas éloigner l'enfant de ses parents. Des locaux ont été construits pour quatre des cinq écoles de village. Dans la cinquième école, le maître enseignait sous un arbre (Pfaffe, 2002). Les personnes plus âgées sont également intégrées dans ces écoles de village. La religion n'est pas enseignée à l'école, puisque les apprenants reçoivent un enseignement religieux à la maison. Les maîtres sont issus de la communauté et parlent la langue des enfants.

Le programme scolaire est lié à la culture de l'apprenant. La langue d'enseignement est la langue locale, le ju/'hoan. Les enfants *Ju/'hoansi San* sont réputés pour ne pas aller à l'école, mais ils fréquentent le programme VSP de la fondation Nyae Nyae. La sensibilité culturelle de ce programme explique peut-être cette assiduité. L'une des raisons pour lesquelles les *Ju/'hoansi San* ne veulent pas que leurs enfants aillent à l'école était liée aux punitions corporelles (qui sont désormais légalement interdites dans les écoles namibiennes). Les punitions corporelles vont totalement à l'encontre de la culture *Ju/'hoansi San*. Dans le programme VSP, ce type de punition est banni. Si les apprenants commencent à s'ennuyer ou à s'agiter, on arrête simplement le cours. Ils passent alors à autre chose ou bien terminent les cours jusqu'au lendemain (Brock-Utne, 1995 et 2000).

Les 220 enfants du programme VSP sont beaucoup plus avancés que les autres apprenants parce qu'ils apprennent dans leur langue maternelle et sont exposés à un matériel pédagogique culturellement sensible et à des maîtres que chacun respecte (Brock-Utne, 1995 et 2000). La production de matériel pédagogique a été réalisée dans le cadre du programme et l'accent a été fortement mis sur l'élaboration d'un programme local. Pfaffe (2002) note qu'au cours du projet, des guides d'alphabétisation en ju/'hoan ont été mis au point, à partir d'histoires traditionnelles du peuple ju/'hoan. Celles-ci ont été rassemblées dans les villages de Nyae Nyae par les maîtres. Lors du processus de développement des supports de lecture, les histoires originales ont été illustrées et adaptées pour pouvoir démarrer l'alphabétisation :

> « Après la production de livres d'alphabétisation en ju/'hoan, leur traduction ultérieure en anglais a mis en valeur la richesse culturelle du peuple ju/'hoan, l'ouvrant à un plus large auditoire. De plus, la traduction anglaise offre la possibilité d'enseigner l'anglais comme langue étrangère » (Pfaffe, 2002, p. 161).

Les 220 enfants de l'école bénéficient d'un soutien du Programme alimentaire mondial (PAM) et ont reçu un âne et une charrette[3] en guise de moyens de transport.

3 Lors d'un voyage dans le désert du Kalahari au Botswana début septembre 1997, Brock-Utne (1997*b*) rencontra à nouveau un groupe d'enfants du peuple San, les *Basarwa*, et se dit qu'il aurait été bien mieux pour eux de bénéficier de l'enseignement offert par la fondation Nyae Nyae de Namibie. Les enfants Basarwa vivaient dans des auberges proches de l'école, très loin de leurs parents, et l'enseignement était dispensé dans des langues qu'ils ne comprenaient pas. La nourriture qui leur était offerte n'avait que peu de qualités nutritives.

La teneur des examens, les évaluations et le monde des tests

La plus grande menace qui pèse sur l'adoption de programmes adaptés au contexte local et fondés sur des systèmes de connaissances locales est la réintroduction des examens créés par l'Occident et, pour l'Afrique anglophone, le plus souvent par le *Cambridge Examination Syndicate*. Les professionnels de l'éducation savent que ceux qui élaborent les tests et décident des examens sont en fait ceux qui décident du cursus. Peu importe que les directives du programme stipulent que les enfants doivent apprendre à coopérer, à labourer la terre ou à aider leurs voisins, si tout cela est mesuré à travers des tests qui portent sur le comportement individuel et des compétences cognitives individuelles étroites. Ces comportements et ces compétences composent alors le programme ; ils deviennent ce que les enfants apprennent. Dans l'idéal, ce devrait être l'inverse : un pays décide d'abord quel enseignement il souhaite pour ses citoyens puis réfléchit à la manière d'évaluer l'acquisition des compétences souhaitées. Le premier président de la Tanzanie, Julius Nyerere, le *mwalimu*, a clairement exprimé cette idée dans sa directive d'orientation publiée en mars 1967 et intitulée *Éducation pour l'autonomie* :

> « Les examens que passent aujourd'hui nos enfants sont basés sur une norme et une pratique internationales qui se sont développées sans tenir compte de nos problèmes et besoins particuliers. Nous devons désormais réfléchir à l'enseignement que nous souhaitons offrir et, une fois cette réflexion faite, voir quelle forme d'examens pourrait venir sanctionner une phase d'enseignement. Ces examens devraient alors être conçus pour s'adapter à l'enseignement dispensé » (Nyerere, 1968, p. 63).

Dans ce même texte, Nyerere (1968, p. 63) note que pour l'éducation que la Tanzanie indépendante veut instaurer, « l'objectif n'est pas d'offrir une éducation moins bonne que celle dispensée actuellement. L'objectif est d'offrir une éducation différente ». Il souhaitait que le système d'éducation de Tanzanie insiste sur l'effort de coopération et non sur le progrès individuel et mette en avant les concepts d'égalité et de responsabilité.

Nyerere a mis le doigt sur un fait que tous les spécialistes de l'éducation connaissent – à savoir que ce sont les examens qui, trop souvent, décident des programmes. Ce qui est mesuré dans les tests qui comptent pour l'avancement dans le système, c'est ce que les élèves vont essayer d'apprendre quoique le maître essaie de leur enseigner. Les manuels importés pourraient être utilisés

de façon créative par le maître afin d'insister sur le programme local lorsque les examens sont préparés localement. Des examens importés ne permettront pas de travailler sur un programme local.

Dans une étude sur la fourniture de manuels scolaires au Mozambique, en Namibie et en Zambie, Takala note que l'importation de manuels scolaires, en particulier dans le secondaire, est importante dans ces pays. Leur influence suscite le commentaire suivant :

> « Lors des discussions de politique, l'influence externe découlant de l'utilisation de livres étrangers a quelquefois été critiquée, mais elle est surtout la conséquence de la préférence donnée aux examens du secondaire de la métropole ou à des versions adaptées de ces examens, par rapport aux examens élaborés localement » (Takala, 1995, p. 164).

L'une des plus belles réussites du travail sur les programmes d'études des pays anglophones d'Afrique de l'Ouest dans les années qui ont suivi l'indépendance a été l'instauration d'examens de fin de parcours basés sur les programmes scolaires élaborés localement par les centres de préparation des programmes en Afrique (Brock-Utne, 2000). Pourtant, l'accent à nouveau mis par les bailleurs de fonds sur les « niveaux scolaires »[4] pourrait bien, selon Little (1992), signifier le retour des niveaux et des tests occidentaux[5].

4 Lorsque la Banque mondiale (1988) dit que les niveaux scolaires des pays africains sont faibles, elle s'appuie sur les résultats (mauvais) que les élèves africains obtiennent aux tests conçus par l'Occident, par exemple par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire). Ces tests sont une émanation de la culture occidentale et impliquent des concepts occidentaux. La majorité des élèves africains qui doivent les passer sont souvent obligés de le faire dans leur seconde voire leur troisième langue, alors que la plupart des élèves des pays industrialisés les passent dans leur langue maternelle. Les tests de compréhension de la lecture, de sciences générales et de mathématiques de l'IEA administrés dans certains pays africains et auxquels la Banque fait référence l'ont amenée à conclure que « la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne est bien inférieure aux niveaux mondiaux » (Banque mondiale, 1988, p. 40). Les chercheurs africains spécialistes de l'éducation sont extrêmement sceptiques lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves africains avec une batterie de tests utilisés de façon transnationale par des organisations telles que l'IEA qu'ils perçoivent comme « issue de milieux culturels très spécifiques dans les pays industrialisés du Nord » (Ishumi, 1985, p. 13).

5 La chercheuse danoise Joan Conrad a étudié les effets d'un programme d'éducation de base mis en place au Népal à la suite de la conférence de Jomtien et de l'engagement des bailleurs de fonds en faveur de l'enseignement de base. Elle reconnaît que les agences du Nord peuvent avoir les meilleures intentions lorsqu'elles s'embarquent dans un projet comme le programme d'éducation de base et primaire (*Basic and Primary Education Program* ou BPEP), lancé au Népal en 1992. Ces agences se sentent engagées « à améliorer la qualité de l'enseignement et à répondre aux besoins éducatifs élémentaires au Népal » (Conrad, 1994, p. 1). Mais l'expression « qualité de l'enseignement » est chargée d'idéologie. De nombreuses composantes du projet prévoient l'élaboration du programme et la production de manuels scolaires ainsi que l'amélioration du système d'examens généraux. Des efforts spécifiques seront faits pour élaborer un examen efficace en 5e année, en

L'ADEA (alors Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique) a créé en 1989 un groupe de travail sur les examens scolaires (GTES), conduit par l'agence irlandaise HEDCO (*Higher Education for Development Cooperation*), afin d'« encourager la coordination et la collaboration pour l'élaboration de systèmes d'examens nationaux qui serviraient de mécanisme pour améliorer l'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne » (Lynch, 1994, p. 10). Ce groupe de travail a élaboré un programme spécifique aux pays sur cinq ans et des plans d'action et prévu des budgets pour l'amélioration des systèmes d'examens dans 14 pays subsahariens. Il entendait ainsi « attirer l'attention sur le rôle des examens dans l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire » (*ibid*.). Le groupe de travail a rempli ses objectifs, mais Lynch conclut : « il est nécessaire et continuera d'être nécessaire d'apporter une aide aux systèmes d'examen africains par le biais de conseils, d'assistance technique et de formation » (*ibid*.). Près de 15 ans après, ce besoin se fait toujours sentir.

L'assistance technique recherchée viendra très probablement du Nord, d'un des pays « bailleur de fonds » même si, comme le dit Obanya (1999*a*), l'Afrique ne manque pas de personnes compétentes pour élaborer des programmes et des tests. Les agents des pays bailleurs de fonds ne pourront véritablement aider les pays africains à élaborer des méthodes d'évaluation et des examens efficaces et pertinents que s'ils répondent à la plupart, sinon tous, les critères suivants :

- familiarité avec la culture du pays ;
- capacité à parler une ou plusieurs (de préférence) langue/s africaine/s utilisée/s dans la région ;
- connaissance de l'idéologie du pays en matière d'éducation ;
- familiarité avec le cursus qu'ils ont développé (sont en train de développer) ;
- sensibilité aux espoirs des parents et des enfants pour l'avenir[6].

Little (1992) a analysé les tensions entre les normes externes et les cultures internes. Les définitions culturelles des niveaux d'apprentissage requis varient

fonction de critères prédéterminés. Le BPEP présente un type de programme considéré généralement comme universellement valable pour améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en développement, quelles que soient les conditions culturelles caractéristiques des pays. Conrad (2004, p. 20), très critique à l'égard du BPEP au Népal, déplore « la grande similitude de ces programmes, qui est alarmante ».

6 Comme le constate également le chercheur danois Spæt Henriksen lorsqu'il décrit un projet de programme scolaire auquel participe son pays dans une autre partie du monde (la Lituanie) : « il ne devrait pas être possible de s'embarquer dans un projet qui se définit comme 'une aide à l'autonomie' sans essayer de comprendre autant que faire se peut la culture du pays, son histoire ainsi que la structure et le contenu de son éducation » (Henriksen, 1993, p. 71).

– tout comme les stratégies utilisées pour les apprécier. Elle observe une tendance croissante à l'internationalisation des cibles et des pratiques de l'évaluation scolaire et s'interroge :

> « Si les 'normes internationales' qui signifient dans de nombreux cas [dans le contexte africain] des 'normes externes' produites par l'Occident commencent à l'emporter sur les normes nationales et infranationales, quelles seront les implications pour les programmes établis en fonction des caractéristiques nationales et culturelles ?
> Une technologie internationalisée pour l'évaluation de l'éducation va-t-elle amener une réforme internationalisée des cursus ? Quelle sera l'ampleur du fossé entre la culture de ceux qui contrôlent l'éducation et conçoivent des tests et des programmes 'internationaux' (les éducateurs 'supranationaux') et la culture de l'enfant dont l'apprentissage est l'objectif ? » (Little, 1992, p. 20).

Le fait que les examens exercent toujours une si grande influence sur le cursus est également l'occasion pour les spécialistes de l'éducation avisés des ministères de l'Éducation et des conseils nationaux des examens de suivre et d'analyser les examens pour construire des épreuves différentes qui tiendront mieux compte du programme local. Ce faisant, ils favoriseront l'indigénisation du programme.

Suivi des examens : un exemple positif

Peu après son indépendance vis-à-vis de l'Afrique du Sud, la Namibie a effectué un contrôle des examens proposés dans le pays pour vérifier la présence ou non de préjugés culturels et sexistes (MEC/NIED, 1994). Ce contrôle des examens, assez impressionnant, peut servir d'exemple à d'autres pays africains en quête d'une méthode d'évaluation.

Le contrôle du certificat d'examen du premier niveau du secondaire, en 1993, a ainsi révélé que l'examen en sciences de l'habitat avait un fort biais culturel en faveur du mode de vie urbain et de la nourriture européenne. Toutes les images mettaient en scène des Européens, tous les intérieurs étaient européens et toutes les recettes de cuisine étaient européennes. Rien dans le questionnaire d'examen ne permettait de comprendre qu'il concernait l'Afrique ou la Namibie.

Quant au questionnaire d'examen sur l'art, 16 % seulement des points attribués concernaient la Namibie – les 84 % restants portaient sur l'histoire de l'art européen. Le document de contrôle conclut (MEC/NIED, 1994, p. 9) :

> « En accordant une [attention] purement symbolique à l'art namibien ou africain, cet examen contribue à déshériter culturellement la Namibie, ce qui est fortement critiqué dans les documents du ministère et va à l'encontre de sa politique. Le questionnaire d'examen dans son ensemble n'a par ailleurs aucune sensibilité vis-à-vis du genre ».

De même, le questionnaire d'examen en musique faisait preuve d'une terrible partialité culturelle. Sur les 100 points à obtenir, 74 concernaient la musique spécifiquement européenne, 10 la musique spécifiquement africaine et 16 la théorie musicale, plus ou moins neutre sur le plan culturel. En outre, seuls les compositeurs hommes étaient cités. Seule exception, l'examen d'histoire, qui faisait preuve d'une vraie sensibilité à l'histoire namibienne et africaine (MEC/NIED, 1994)[7].

Quand les étudiants sont évalués dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas

Nous l'avons vu, une bonne partie de l'enseignement dans les classes africaines se fait en passant d'une langue à l'autre. Les enseignants jonglent entre la langue officielle et la langue locale des enfants. Même si cette stratégie est tout à fait précieuse et souvent indispensable, elle pose des problèmes au moment des examens, qui ne sont pas proposés dans la langue locale. Or, si les élèves répondent dans leur langue maternelle ou locale, ils auront zéro, même si leurs réponses sont correctes. Makelela (2005) s'est intéressé à ce problème dans les écoles sud-africaines : les enseignants utilisent les langues africaines des élèves pour enseigner mais, aux examens, seules les réponses en anglais ou en afrikaans sont acceptées.

7 Ce qui n'empêche pas des critiques, pour avoir occulté les femmes et leur contribution à l'histoire. Quant à l'examen de comptabilité, il s'appuyait sur différents cadres culturels mais presque tous les protagonistes étaient des hommes.

Kalole (2004) a pu constater que 18 des 23 correcteurs d'examens interrogés et huit des dix agents du Conseil national des examens de Tanzanie (NECT) étaient favorables à l'adoption du kiswahili comme langue d'enseignement dans le secondaire pour remplacer l'anglais. Plus que quiconque en Tanzanie, ces personnes connaissent les difficultés que rencontrent les élèves avec une langue d'enseignement étrangère. Toutes les personnes interrogées ont admis que la mauvaise connaissance de l'anglais était a priori le principal facteur pesant sur les résultats des candidats aux examens de fin d'études.

Conclusion

L'analyse des études disponibles devrait apporter suffisamment de preuves pour mettre un terme à l'impossible débat sur l'efficacité de l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement. Tout indique qu'il y a un apprentissage actif dès lors que l'enseignement se fait dans les langues africaines – langues que connaissent les enfants et les enseignants. Pour autant, la seule utilisation de langues connues n'est pas une garantie de réussite. D'autres facteurs sont importants, comme la présence d'enseignants formés et disposant de supports pédagogiques de qualité fondés sur la culture des élèves. Les examens doivent refléter les programmes locaux. Les élèves doivent être notés et jugés sur l'exactitude de leurs réponses, quelle que soit la langue utilisée pour ce faire (langue locale, langue maternelle ou langue utilisée comme support d'enseignement). Pour qu'un apprentissage ait *véritablement* lieu dans les écoles africaines, les décideurs et les spécialistes de l'éducation doivent transformer le système éducatif actuel. Il faut s'éloigner du modèle d'éducation livresque, qui résulte d'un enseignement dans une langue peu familière aux enseignants et aux élèves, pour aller vers un modèle d'éducation plus actif, stimulant et porteur de transformations, ancré dans les réalités africaines et les besoins de l'Afrique en matière d'éducation et dispensé en langues africaines.

Recommandations

a. Entreprendre davantage d'études pilotes faisant appel à une langue africaine familière comme langue d'enseignement au-delà de la 3^{e} année du primaire.

Le plus simple serait de lancer ces études dans des pays qui utilisent déjà une langue africaine familière comme langue d'enseignement au cours des trois premières années de scolarité.

b. Entreprendre des études pilotes avec une langue africaine familière comme langue d'enseignement dans les écoles secondaires. Le plus simple serait de lancer ces études dans des pays qui utilisent déjà une langue africaine familière comme langue d'enseignement tout au long du primaire (Éthiopie ou Tanzanie, par exemple).

c. Développer des programmes scolaires en langues africaines, sensibles à la culture locale, à l'environnement et au patrimoine de l'enfant.

d. Contrôler le contenu culturel des examens. Les enfants devraient être autorisés à répondre dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise.

Chapitre 5

Utilisation des langues africaines pour l'alphabétisation : conditions, facteurs et processus au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, au Mali, en Tanzanie et en Zambie

Hassana Alidou[1]

Nous proposons ici une revue critique d'études sur l'utilisation des langues et l'alphabétisation en Afrique. Afin d'évaluer la situation et de définir les conditions, facteurs et processus qui influent sur le développement de l'alphabétisation en Afrique subsaharienne, les études examinées portent à la fois sur des pays anglophones (Cameroun, Tanzanie et Zambie) et sur des pays francophones (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali et, dans une certaine mesure, Niger). Il ne s'agit en aucune façon d'une analyse exhaustive puisque nous n'avons eu accès qu'à un nombre restreint de documents dans chaque pays. De nouvelles recherches, pays par pays, sont donc toujours nécessaires pour pouvoir évaluer clairement l'utilisation des langues africaines. Notre travail est un premier pas pour comprendre les facteurs et les conditions qui facilitent ou entravent la promotion des langues africaines et l'alphabétisation.

L'alphabétisation et l'éducation de base sont considérées comme les deux facteurs les plus importants pour le développement socio-économique et politique d'un pays. C'est pourquoi les organisations nationales et internationales ont élaboré des politiques et des programmes qui visent à les développer, pour les enfants comme pour les adultes. Depuis le début des années 1960, de nombreux

1 Ce texte a été préparé pour la biennale de l'ADEA de 2006 (27-31 mars, Libreville, Gabon) et publié dans une première version sur le site de l'ADEA (http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/A3_4_hassana_fr.pdf).

gouvernements africains se sont joints à la communauté internationale pour exprimer leur engagement politique envers la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation des masses. Cet engagement s'est traduit concrètement dans de nombreux pays par des allocations budgétaires, qui atteignent parfois plus d'un tiers du budget national d'éducation. La langue ou le support d'enseignement font partie des priorités budgétaires affichées.

Des pays comme le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, le Niger et la Zambie ont adopté des lois en matière d'éducation qui reconnaissent les langues nationales comme support d'enseignement dans l'éducation formelle et non formelle. Les ministères de l'Éducation de ces pays ont donc élaboré de nouvelles politiques de langues d'éducation en ce sens. Il faut noter que ces pays sont, soit en train d'élaborer leur nouvelle vision et politique pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (ENF), soit ont juste commencé à mettre en œuvre cette nouvelle politique. La plupart des gouvernements tentent d'élaborer une politique éducative efficace liant éducation formelle et ENF. Ces sous-secteurs sont considérés comme des entités distinctes même si des études récentes ont montré les possibilités de passerelles fructueuses entre les deux.

Malgré ces évolutions, les gouvernements doivent réaffirmer leur engagement en faveur de l'utilisation des langues africaines dans l'alphabétisation et l'éducation. Un énorme fossé sépare la politique énoncée dans les documents de politique officiels et les politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre. Pour parvenir à un taux d'alphabétisation d'au moins 50 % dans la plupart des pays, les responsables politiques africains doivent non seulement afficher une volonté politique déterminée mais ils doivent également allouer des fonds à l'alphabétisation et à l'éducation de base.

La revue des études portant sur l'alphabétisation dans les six pays considérés ici révèle que seule la Tanzanie a véritablement réussi à promouvoir une langue nationale, le kiswahili, et l'alphabétisation des enfants et des adultes. La Tanzanie est aussi le seul pays à avoir démontré qu'il était possible de développer une culture de l'écrit et un environnement lettré dans une langue africaine. Cela tient en grande partie à l'engagement du président Nyerere, qui avait une vision et une volonté politique affirmées, qu'il a mises au service d'un système éducatif et d'une politique linguistique authentiques.

Contexte de ce chapitre : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie

Nous nous intéressons ici à l'utilisation des langues africaines et à l'alphabétisation en Afrique à partir d'études relatives à la politique linguistique et à l'utilisation des langues nationales dans six pays d'Afrique : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, la Tanzanie et la Zambie. Ces pays sont répartis en trois groupes, en fonction des politiques linguistiques de la période coloniale et postcoloniale. Dans les pays francophones (Bénin, Burkina Faso et Mali), le français est la seule langue officielle de l'administration et de l'éducation. Le Cameroun est formellement un pays bilingue où le français et l'anglais servent de langues officielles. La Tanzanie est elle aussi un pays formellement bilingue, où le kiswahili et l'anglais sont les langues officielles de l'administration et de l'éducation. La Zambie est considérée comme un pays anglophone, avec l'anglais comme langue officielle. Cette classification ne doit pas occulter le fait que ces six pays sont tous multilingues et multiculturels. Les populations communiquent dans les langues locales.

Nous allons donner un aperçu des conditions, des facteurs et des processus qui pèsent sur l'utilisation des langues africaines et l'alphabétisation dans ces pays. Quatre grandes questions nous intéressent :

- quelles sont les politiques mises en œuvre (conditions, facteurs et processus) ?
- comment les programmes d'alphabétisation sont-ils financés ?
- quels types de problèmes ressortent de la mise en œuvre de ces politiques ?
- comment les responsables politiques peuvent-ils faciliter le développement d'une culture lettrée en Afrique ?

Politiques linguistiques et d'alphabétisation après l'indépendance

Les cadres législatifs nationaux et internationaux ou les décisions politiques – que nous allons présenter ci-dessous – ont influencé l'utilisation des langues nationales pour l'éducation dans les pays africains depuis le début des années

1960. Les discussions sont encore loin d'être closes et, vu l'absence de textes et de recherches disponibles, devraient être poursuivies pour avoir un tableau plus complet de la situation.

Cadres internationaux

Dans sa revue critique de la littérature sur les politiques linguistiques en Afrique, Wolff (chapitre 1) note que la majorité des pays africains n'ont pas apporté de changement important dans les politiques linguistiques héritées de l'ère coloniale. En conséquence, des langues comme l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais continuent d'occuper une position dominante comme langues officielles de l'administration et de l'éducation au détriment des langues nationales qui sont, elles, reléguées à un statut non formel. Les africanistes soutiennent que le maintien de ces politiques ne favorise ni l'éducation de masse, ni l'alphabétisation, ni l'intégration nationale. Au contraire, cette situation a eu un impact négatif sur le développement de l'éducation en général et sur l'alphabétisation, dans les langues officielles comme dans les langues nationales.

Afrik (1995) rappelle que, depuis 1960, trois grandes conférences internationales sur l'éducation des adultes (Montréal 1960 ; Tokyo 1972 et Paris 1985) se sont intéressées spécifiquement aux questions d'alphabétisation, de paix et de coopération internationale, de démocratie et de création de possibilités d'apprentissage pour tous les groupes d'âge et tous les individus (femmes comprises). Plus récemment, des organisations internationales ou des colloques ont proclamé des déclarations qui plaident ouvertement pour la promotion de l'alphabétisation, de l'éducation des femmes et des passerelles entre éducation formelle et ENF dans le contexte élargi de l'apprentissage tout au long de la vie : déclaration d'une « année internationale de l'alphabétisation » en 1990 par les Nations Unies ; instauration de la « décennie internationale de l'alphabétisation » dans les années 1990-2000 ; conférence sur l'éducation pour tous (Jomtien 1990) ou encore conférence sur les femmes (Pékin, 1995).

Au niveau du continent, plusieurs conférences gouvernementales de haut niveau, des déclarations et des plans d'action ont mis l'accent sur la nécessité de promouvoir les langues nationales africaines dans l'éducation et d'autres domaines socio-économiques :

- la Charte culturelle pour l'Afrique de l'Organisation de l'unité africaine (OUA, 1976) ;

- le Plan d'action de Lagos de l'OUA (1980) ;
- la Déclaration sur les aspects culturels du Plan d'action de Lagos (1985) ;
- le Plan d'action linguistique de l'OUA pour l'Afrique (1986) ;
- le projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation élaboré pendant le séminaire panafricain sur « Les problèmes et perspectives de l'utilisation des langues nationales africaines dans l'éducation » organisé par l'ADEA à Accra (Ghana) en 1996 ;
- la déclaration de Harare (1997) à l'issue de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique organisée par l'ADEA. À Harare, ministres, experts et représentants d'agences intergouvernementales ont travaillé ensemble à un plan d'action très détaillé identifiant les mesures à engager aux niveaux régional, sous-régional et national. Ce plan spécifie la nature de chaque action de même que ses objectifs, les résultats visés, le calendrier et les organes d'exécution.

À la suite de ces conférences et déclarations internationales et régionales ainsi que des cadres politiques adoptés, les ministères de l'Éducation et du Développement social ont inclus dans leurs différentes politiques des plans d'action comportant un volet sur l'éducation des adultes et des stratégies pour éradiquer l'analphabétisme chez les adultes et les enfants. La conférence organisée par l'ADEA au Cap, en 2000, a de nouveau souligné la nécessité de passer des déclarations politiques à des actions plus concrètes qui favoriseront l'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle et l'ENF.

Pour Hazoumê (2005), les États ont plutôt joué un rôle politique en adoptant des lois en accord avec les cadres internationaux de politique cités plus haut. La Tanzanie est le seul pays d'Afrique qui ait effectivement promu une politique linguistique dans laquelle une langue nationale est devenue la langue officielle de l'administration et de l'éducation en même temps que l'anglais. Dans pratiquement tous les autres pays africains, l'utilisation des langues nationales dans les domaines formels est confinée soit aux trois premières années du primaire (Zambie), soit à des programmes expérimentaux à long terme de bilinguisme (Burkina Faso, Cameroun, Mali et Niger). Cependant, l'utilisation des langues nationales est encouragée dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes ainsi que dans d'autres activités d'ENF.

Cadres législatifs nationaux et évolutions récentes

Bénin

En 1985, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (BREDA) a mené une enquête sur « les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'alphabétisation et l'éducation » (UNESCO/BREDA, 1985). Il a constaté que le Bénin et le Togo étaient les seuls pays africains à avoir des politiques nationales prônant l'utilisation des langues africaines dans l'éducation préscolaire (*ibid*., p. 54). Akplogan (2005) rappelle que le gouvernement du Bénin a affirmé son engagement à promouvoir les langues nationales en introduisant leur enseignement dans le programme de formation des maîtres et en créant la Direction nationale pour l'alphabétisation et les médias ruraux. Il a aussi promulgué en 1977 une loi qui stipule spécifiquement en son article 3 que tous les citoyens ont le droit d'utiliser les langues nationales en libre expression. En 1980, le Bénin a également créé un ministère de l'Alphabétisation et de la culture populaire. Il a en outre adopté en 2003 une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes, dans le but affiché de permettre à tous les citoyens d'utiliser les langues nationales pour le développement de leur culture et de participer activement au processus démocratique. Un plan décennal (2006-2015) a été élaboré pour la mise en œuvre de cette politique.

Burkina Faso

Depuis son indépendance, le Burkina Faso a adopté six lois dont le but principal est de promouvoir l'utilisation officielle des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. En 1969, le gouvernement a promulgué sa première loi postindépendance qui a conduit à la création de la commission nationale des langues voltaïques (Napon, 2001). Cette commission devait planifier la collecte du corpus et promouvoir les langues nationales ; elle est composée de 15 sous-commissions. En 1970, la Haute-Volta et l'UNESCO ont lancé la première campagne d'alphabétisation et, en 1974, le gouvernement a créé le Département pour la promotion de l'alphabétisation, l'ONEPAFS. En 1978, les langues locales se voient accorder le statut de langues nationales. Toutes les langues parlées par les différents groupes ethniques du Burkina Faso deviennent ainsi des langues nationales. Toujours en 1978, le gouvernement établit sa première école expérimentale. En 1997, il élève les langues nationales au statut de langues d'enseignement à la fois dans l'éducation formelle et dans l'ENF.

L'utilisation des langues du Burkina Faso a été fortement encouragée durant la révolution emmenée par le président Thomas Sankara. Une campagne

d'alphabétisation de masse semblable au programme d'alphabétisation cubain de style « commando » a été lancée (Ilboudo, 2003). Depuis 1990, le Burkina Faso a favorisé plusieurs innovations éducatives afin d'atteindre les objectifs de l'EPT. L'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle (écoles satellites et écoles bilingues) et dans l'ENF (centres d'éducation de base non formelle ; opération ZANU ; approches REFLECT [Alphabétisation fréirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes] et pédagogie du texte) est un élément central de cette réforme.

Cameroun

Si la promotion de la langue n'était qu'une question de législation ou de réformes constitutionnelles, le Cameroun figurerait alors parmi les champions africains de la promotion des langues locales dans l'alphabétisation. Les réformes juridiques et constitutionnelles que ce pays a mises en place en faveur du développement des langues locales sont aussi nombreuses et variées que ses langues et ses cultures. Cependant, le Cameroun a pris très peu de mesures concrètes pour favoriser l'utilisation effective de ces langues dans l'alphabétisation. Néanmoins, certaines initiatives indiquent que le gouvernement est conscient de l'importance vitale de ce processus :

- création de ministères chargés de certains aspects de la recherche sur les langues, de leur développement et de leur promotion : ministère de la Recherche scientifique (MINREST), ministère de la Jeunesse (MINJEUN) responsable de l'alphabétisation, ministère de l'Éducation de base (MINEDEB), ministère de la Culture (MINCULT) et ministère des Questions féminines (MINCOF) ;
- dispositions constitutionnelles pour le développement et la promotion des langues nationales contenues dans la Constitution révisée de 1996, qui prévoit la promotion des langues nationales, parties intégrante des cultures nationales (République du Cameroun, 1996) ;
- loi n° 98/004 du 14 avril 1998 relative à l'orientation générale de l'éducation au Cameroun qui prévoit, entre autres choses, la formation de citoyens enracinés dans leur culture et la promotion des langues nationales (ministère de l'Éducation nationale du Cameroun, 1998) ;
- décret n° 2002/004 du 4 janvier 2002 portant réorganisation du ministère de l'Éducation nationale et créant des inspectorats pédagogiques pour les langues maternelles (ministère de l'Éducation nationale du Cameroun, 2002) ;
- loi n° 2004/018 de juillet 2004 sur la décentralisation transférant certaines compétences aux conseils locaux pour la mise en œuvre de programmes

destinés à éradiquer l'analphabétisme et pour la gestion des infrastructures scolaires. La section III de cette loi prévoit la promotion des langues nationales (république du Cameroun, 2004*a*) ;

- loi n° 2004/019 de juillet 2004 qui responsabilise les régions dans les entreprises d'alphabétisation et d'éducation. Entre autres choses, la loi donne pouvoir aux régions pour qu'elles appuient l'élaboration et l'exécution de programmes d'alphabétisation régionaux, la formation de formateurs, la production de matériels, la réalisation d'une carte linguistique de la région, la promotion des langues nationales, la participation dans l'édition en langues nationales, la promotion d'une presse écrite et audiovisuelle en langues nationales et la mise en place d'infrastructures et d'équipements (république du Cameroun, 2004*b*) ;
- loi n° 98/003 du 8 janvier 1998 portant réorganisation du ministère de la Culture et créant ainsi de façon formelle un Département des langues maternelles (république du Cameroun, 1998).

Ces réformes législatives et constitutionnelles font des langues et des cultures nationales un élément constitutif du patrimoine linguistique national. Aussi louables soient-elles, ces réformes n'ont pourtant pas produit de résultats concrets. Mais elles ont créé les cadres pour renforcer la recherche, le développement des langues et la sensibilisation en faveur des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation au Cameroun.

Mali

Le gouvernement malien s'est intéressé à la question de l'alphabétisation lors de plusieurs séminaires officiels (Coulibaly, 2003) : séminaire national sur l'éducation (1964), états généraux de l'éducation (1978) et débat sur l'éducation nationale (1991). Pour répondre au problème de la langue d'enseignement dans l'éducation de base formelle mais aussi pour favoriser l'alphabétisation et l'éducation des adultes et des jeunes, le gouvernement a révisé par deux fois sa politique linguistique. Selon Coulibaly (2003), le décret n° 96-049 du 20 août 1996 définit les modalités de la promotion des langues nationales. Il reconnaît 13 langues comme langues nationales et son article 2 encourage l'utilisation des langues nationales dans le développement culturel, scientifique et technologique. L'État reconnaît le droit des communautés et des citoyens à initier ou à participer à toute action destinée à la promotion des 13 langues nationales. La loi sur l'éducation (046) du 28 décembre 1999 stipule en son article 10 que l'enseignement peut être dispensé dans la langue officielle aussi bien que dans les langues nationales.

Tanzanie

Parmi tous les pays africains, la Tanzanie est le seul qui soit allé au-delà des déclarations politiques, de politiques linguistiques non mises en œuvre et d'expérimentations. Les raisons de cette singularité sont historiques. En 1967, le président Nyerere a proposé, dans la déclaration d'Arusha, l'adoption du socialisme comme système politique et économique. Il a également conceptualisé l'« éducation pour l'autonomie ». Les politiques de langues d'enseignement continuent de traduire cet idéal socialiste et cet héritage socioculturel. Nyerere a apporté une vision claire d'une éducation authentique. Il affirmait que l'éducation devait prendre en considération les aspirations et les besoins socio-économiques, culturels et politiques des populations rurales. En conséquence, le cursus scolaire (quel que soit le niveau et le type d'éducation, c'est-à-dire formel ou non formel) devait tenir compte de « ce que les gens doivent savoir et doivent faire pour construire une nation socialiste » (cité dans Mpogolo, 1985, p. 131). Il a suggéré que les enseignants promeuvent des pratiques socialistes dans les classes en engageant leurs élèves dans des processus de planification et de prise de décisions. Il a aussi mis l'accent sur le fait que les enseignants et les élèves devaient développer des activités productives liées à l'agriculture et d'autres activités socio-économiques et culturelles pratiquées dans l'environnement des élèves.

L'éducation des adultes faisait partie de la vision de Nyerere. Il était convaincu que les objectifs de développement ne seraient pas atteints sans la participation effective de la population adulte de Tanzanie. Pour lui, l'éducation des enfants prendrait plus de temps – mais le pays ne pouvait pas attendre qu'ils aient leurs diplômes pour se développer. En 1964, il a déclaré :

> « Nous devons d'abord éduquer les adultes. Nos enfants n'auront pas d'impact sur notre développement économique à un horizon de cinq, dix ou même 20 ans. Les adultes peuvent exploiter immédiatement les fruits de leur éducation » (Nyerere, cité dans Mpogolo, 1985, p. 32).

Le président a donc lancé un appel explicite pour la promotion de l'éducation des adultes dans la déclaration de Dar-es-Salaam (1969). Il y affirme que l'éducation des adultes doit servir deux grands buts principaux : « inspirer le désir de changement et faire comprendre que le changement est possible ; et aider les gens à prendre eux-mêmes les décisions et à exécuter ces décisions pour eux-mêmes » (Nyerere, 1978, p. 30).

Contrairement à la majorité de ses pairs, qui croyaient que l'unité nationale ne pouvait être obtenue qu'en conservant les langues coloniales comme langues officielles, Nyerere estimait que l'unité nationale pouvait et devait être édifiée en utilisant les langues nationales. Il a donc défini une politique linguistique qui favorisait systématiquement le kiswahili comme langue officielle de la Tanzanie pour l'administration et l'éducation. L'anglais conservait son statut de langue officielle. Par conséquent, le kiswahili a servi de langue de communication dans tous les domaines socio-économiques, culturels et politiques en Tanzanie. Il a aussi acquis un statut national, régional et international comme langue de radio- et de télédiffusion et dans la presse écrite en Tanzanie mais aussi au Kenya, en Ouganda, en République démocratique du Congo et au Rwanda.

Nyerere a promu une politique de bilinguisme dans l'éducation formelle. Le kiswahili est ainsi devenu la langue d'enseignement en primaire, remplacé par l'anglais dans le secondaire et le supérieur. Le kiswahili est enseigné comme matière dans les écoles secondaires et devient une matière à option dans le supérieur (Roy-Campbell et Qorro, 1997 ; Brock-Utne et Hopson, 2005).

Zambie

En 1996, le gouvernement zambien a présenté sa politique éducative dans un document intitulé *Éduquer pour l'avenir (Educating our Future)*. Cette politique comprend une double stratégie pour l'alphabétisation des enfants et des adultes. La politique linguistique d'éducation propose que les enfants scolarisés dans le système formel apprennent à lire, écrire et compter dans une langue qui leur est familière. L'utilisation des langues zambiennes comme langues d'enseignement pour l'apprentissage de base est considérée comme une stratégie nécessaire afin de favoriser l'alphabétisation et l'apprentissage dans la première langue des élèves ainsi qu'en anglais. Le PRP – un programme de sept ans élaboré en collaboration avec le DFID – est un exemple de projet mis en place pour favoriser l'alphabétisation. Sampa (2005) affirme qu'il a été efficace, ayant atteint son principal objectif d'aider les enfants à acquérir des compétences de lecture et d'écriture et à réussir leur scolarité.

Depuis l'indépendance, les gouvernements successifs ont beaucoup investi dans l'éducation (Mumba, 2002). Mais jusqu'ici, ils n'ont pas résolu le problème de l'augmentation des coûts du système formel et celui de la demande d'éducation, en raison de l'accroissement de la population et des espoirs suscités par l'éducation.

En 1966, la Zambie a obtenu l'aide de l'UNESCO pour développer son premier programme d'alphabétisation de base (*Basic Literacy Program* – BLP). L'UNESCO a formé des experts et des enseignants et a produit les manuels de lecture utilisés dans les cours. Le cursus était concentré sur les compétences de base (savoir lire, écrire, compter). L'évaluation de ce premier programme a révélé son manque d'efficacité faute, pour les évaluateurs, d'avoir pris en considération le milieu socioculturel des participants. Les supports n'étaient pas adaptés et les néo-alphabétisés perdaient rapidement tous leurs acquis.

En réaction à l'évaluation du BLP, le ministère du Développement communautaire et des services sociaux a lancé un nouveau programme d'alphabétisation orienté vers l'alphabétisation fonctionnelle (1971-1990). Les producteurs de cultures de rapport (maïs et arachide) en étaient les principales cibles. Le ministère a créé des centres proposant des cours d'alphabétisation et a utilisé la radio pour diffuser des informations pertinentes sur le cursus. Ce programme a pourtant manqué de supports adéquats, de financement et de ressources humaines (dont les enseignants). Il a donc été abandonné.

Après la conférence de Jomtien, le gouvernement a invité différentes parties prenantes à discuter de la question de l'alphabétisation en Zambie. La *Zambian Alliance for Literacy* (AZA) a été constituée. Elle a lancé la campagne nationale d'alphabétisation, qui durera de 1991 à 1994. Plus récemment, le ministère de l'Éducation a envisagé différentes politiques et initiatives pour promouvoir l'alphabétisation :

1. allouer des fonds au bureau central des statistiques pour effectuer une enquête nationale exhaustive sur l'alphabétisation chez les personnes âgées de 15 ans et plus ;
2. établir un répertoire des ONG impliquées dans la promotion d'activités d'alphabétisation dans le pays ;
3. instituer un organe central de coordination des activités d'alphabétisation réunissant les parties prenantes clés (ministère et ONG) ;
4. promouvoir l'intégration de l'alphabétisation dans les programmes gouvernementaux relatifs à l'agriculture, la santé et l'éducation pour une vie meilleure ;
5. créer neuf centres d'alphabétisation (un par province) pour la production de matériels, la formation des instructeurs et l'offre de cours de courte durée destinés à soutenir les compétences acquises (lire, écrire, compter) par les néo-alphabétisés et à promouvoir des activités rémunératrices pour les femmes ;

6. réduire les taux d'analphabétisme dans les districts affichant des taux d'alphabétisation entre 25 et 50 %, en concentrant les efforts en priorité sur les femmes ;
7. créer des bibliothèques rurales à côté des centres d'alphabétisation pour promouvoir la culture de la lecture.

La Zambie n'a pas encore adopté de nouvelle politique d'alphabétisation. Dans le rapport national publié pour CONFINTEA VI (2009), elle affirme que « la politique d'alphabétisation des adultes a pris du retard et que cela a pesé sur la mise au point du cursus et de l'accréditation de l'alphabétisation et de l'ENF. Les efforts visant à formuler une politique sont placés sous la supervision de la Commission nationale de la Zambie pour l'UNESCO ». Le ministère du Développement communautaire et des services sociaux est censé créer des bibliothèques rurales à côté des centres d'alphabétisation pour promouvoir la culture de la lecture. Le gouvernement de Zambie suit actuellement cette politique.

L'impact des politiques linguistiques adoptées après l'indépendance sur l'utilisation des langues africaines et l'alphabétisation

Les cadres nationaux et internationaux de politique linguistique analysés ici ont eu un impact sur l'utilisation des langues nationales et l'éducation à plusieurs niveaux – impact qui varie cependant d'un pays à l'autre comme d'une région à l'autre. Des facteurs historiques (*supra*) rendent compte de cette disparité et des différences de politiques et de mise en œuvre (voir aussi chapitre 1). Sur le plan institutionnel, tous les pays africains ont créé des départements de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, à l'intérieur des ministères de l'Éducation (Bénin, Burkina Faso et Mali) et/ou au sein du ministère du Développement social et communautaire (Afrik, 1995). Quelques pays – comme le Bénin ou le Sénégal – ont même créé un ministère pour l'Éducation non formelle et l'alphabétisation. Depuis la fin des années 1970, l'UNESCO a appuyé techniquement et financièrement la promotion de campagnes d'alphabétisation fonctionnelle et de postalphabétisation en Afrique. Le Mali, la Tanzanie et la Zambie notamment ont participé au programme mondial d'alphabétisation (PMA) lancé par l'UNESCO en 1968.

Au Bénin, au Burkina Faso et au Mali, les départements de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, avec les commissions linguistiques nationales et les départements de linguistique et des langues nationales, étaient responsables de la promotion et du développement des langues nationales. Plusieurs campagnes d'alphabétisation fonctionnelle ont été lancées depuis le début des années 1970 dans les pays francophones avec l'aide de l'UNESCO. Les taux d'alphabétisation des adultes ont pratiquement triplé en 30 ans en Afrique de l'Ouest. On observe cependant une importante disparité entre les pays quant au nombre cumulé d'individus alphabétisés. Cette situation s'explique par le niveau d'alphabétisation et d'éducation atteint par chaque pays au moment de son indépendance politique. À la fin de la période coloniale, au début des années 1960, moins de 5 % de la population du Burkina Faso, du Mali et du Niger avaient accès à l'éducation. Le taux d'analphabétisme des adultes était donc supérieur à 90 %. Le Mali a accompli des progrès importants dans l'alphabétisation des adultes, le nombre d'adultes alphabétisés ayant été multiplié par sept en 30 ans (de 6 % en 1970 à 41 % en 2000). Le taux d'alphabétisation des adultes au Bénin et au Burkina Faso a triplé sur la même période (de respectivement 11 et 7 % en 1970 à 37 et 24 % en 2000). On pourrait dire que des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun et le Mali ont accompli d'importants progrès depuis l'indépendance. Néanmoins, ils n'ont pas atteint un niveau d'alphabétisation nationale qui puisse avoir un impact significatif sur le développement. Ils demeurent parmi les pays ayant les taux d'analphabétisme les plus élevés et sont aussi classés, à l'exception du Cameroun, parmi les pays les moins avancés. Le Cameroun s'approche lui des pays « à développement humain intermédiaire » dans l'indice de développement humain du PNUD (Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 2003 ; PNUD, 2008).

Bénin

Au Bénin, le rapport du ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation (2005) fait état de plusieurs campagnes d'alphabétisation menées jusqu'au milieu des années 1980. Cependant, le pays reste confronté à un taux élevé d'analphabétisme. Au niveau national, 67,4 % de la population est illettrée dont 78,1 % sont des femmes. L'inefficacité des programmes d'alphabétisation est caractérisée par un taux élevé d'abandon (plus de 11 000 participants abandonnent les classes chaque année) et la perte des compétences de lecture et d'écriture chez les anciens participants. Seulement 1,71 % des femmes savent lire et écrire en langues nationales.

Pour promouvoir l'utilisation des langues nationales et l'alphabétisation chez les jeunes et les adultes, le Bénin a adopté en 2003 une nouvelle politique

nationale d'alphabétisation et d'éducation des adultes (2003). Il s'agit de permettre aux citoyens d'utiliser les langues nationales pour le développement de leur culture et leur participation active dans le processus démocratique mais aussi d'éliminer l'analphabétisme chez les enfants et les adultes, en assurant un accès aux enfants d'âge scolaire à l'éducation de base formelle et aux jeunes de 15 ans et plus à une alphabétisation de qualité et des programmes d'éducation des adultes. Ces politiques visent les adolescents et les jeunes adultes qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle. Enfin, le Bénin a adopté la stratégie du faire-faire (comme au Burkina Faso, voir *infra*), afin de faciliter la collaboration entre les parties prenantes (services publics, ONG, communautés locales, agences de financement) pour la fourniture des services d'alphabétisation et le processus de décentralisation.

L'un des problèmes majeurs du Bénin dans la promotion de l'alphabétisation réside dans l'insuffisance de financements pour organiser les programmes sur une plus grande échelle.

Burkina Faso

Au Burkina Faso, l'implication de la société civile dans les services d'alphabétisation et les programmes d'ENF est remarquable. Au niveau national, la contribution de l'association *Tin Tua* (« développons-nous par nous-mêmes », en gulmancema) dans la région de Gourma (partie orientale du pays) est particulièrement évocatrice. Le programme cible différents groupes d'âge. Pour Ouoba (2006)[2], le fondateur de *Tin Tua*, pratiquement un tiers de la population adulte de Gulmu est passé par les centres d'alphabétisation du *Tin Tua*, les hommes et les femmes étant également représentés. Les centres sont appelés Banma Nuara (« réveille-toi »). Une méthode d'enseignement bilingue est promue avec succès dans les centres *Tin Tua*. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire en gulmancema avant d'apprendre le français, parallèlement à une sensibilisation à la richesse culturelle locale, grâce à des contes traditionnels. L'efficacité de l'approche *Tin Tua* se traduit par des taux de passage élevés des élèves qui se présentent à l'examen national de l'enseignement primaire. Un certain nombre de personnes passées par les centres *Tin Tua* ont poursuivi leurs études dans le secondaire. L'association a ouvert un institut à vocation professionnelle pour les participants s'estimant trop âgés pour poursuivre des études secondaires ou pour ceux qui ne peuvent pas se le permettre. Dans le programme de formation professionnelle, les élèves suivent des cours avancés de mathématiques et apprennent des rudiments d'économie et d'autres matières (santé, hygiène et environnement).

2 Entretien avec le docteur Ouoba, à Ouagadougou en 2000

Afin d'aider les néo-alphabètes à ne pas retomber dans l'analphabétisme, *Tin Tua* a créé un journal, *Labaali* (les nouvelles), qui est lu non seulement au Burkina Faso mais également au Bénin, en Côte d'Ivoire et au Togo, où l'on trouve des locuteurs de gulmancema. En raison de son succès, *Tin Tua* a obtenu le soutien financier de plusieurs organisations – dont l'UNICEF, SNV (Pays-Bas), OXFAM Canada et la Banque mondiale. Le ministère de l'Éducation de base en a également fait son principal partenaire pour l'alphabétisation dans la région de Gourma.

Le SIL (*Summer Institute of Linguistics*) joue aussi un rôle très important dans la promotion des langues nationales au Burkina Faso. Cette organisation a pour but principal de traduire la bible. Ces dernières années, le SIL a ouvert des classes d'alphabétisation et d'éducation de base. Il a transcrit toutes les langues nationales utilisées pour l'alphabétisation au Burkina Faso. Une ONG suisse, OSEO, est également activement impliquée dans la promotion de l'ENF au Burkina Faso. OSEO et Élan et développement (une ONG locale gérée par des linguistes de l'université de Ouagadougou) ont initié les écoles bilingues en collaboration avec le ministère de l'Éducation de base (chapitres 3 et 4). *Save the Children* et l'USAID ont aussi financé quelques centres d'ENF dans le cadre d'une stratégie contre le trafic d'enfants.

Pour favoriser la production de supports de lecture de qualité en langues nationales, l'UNICEF, InWEnt (une ONG allemande) et le ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation ont élaboré un programme de formation pour le développement professionnel des auteurs de manuels en langues nationales. À travers ce partenariat, 37 auteurs ont été formés et des manuels d'enseignement et d'apprentissage des langues pour les 1ère, 2e et 3eannées des écoles satellites ont été produits. InWEnt a aussi formé quelques éditeurs à la production de matériels en langues nationales. *Tin Tua* et Élan et développement ont participé aux formations organisées pour les éditeurs.

Soucieux de promouvoir une culture lettrée en langues burkinabè, le gouvernement a créé le Grand prix national des arts et des lettres (GPNAL). Des auteurs de textes écrits en langues nationales (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poésie, recueil de contes, etc.) sont récompensés par des prix littéraires. Selon Sanou (1994), la poésie est la meilleure catégorie, avec 59 recueils, suivie par les contes (24 recueils), le théâtre (20 pièces), les nouvelles (trois recueils) et le roman (un ouvrage). Cette politique attrayante a contribué à la promotion d'un environnement lettré en langues nationales.

Un séminaire consacré aux méthodes de promotion des journaux en langues nationales a été organisé en octobre 1994, après la publication d'une étude du professeur Norbert Nikièma, de l'université de Ouagadougou, qui montrait que sur les 60 journaux en langues nationales, seuls 15 continuaient à paraître. Malgré cette tendance visiblement à la baisse depuis le début des années 1990, une étude de 1998 a montré que 19 journaux représentant huit langues nationales étaient publiés sous les auspices de l'Association des éditeurs et des publicateurs de journaux en langues nationales (AEPJLN), répartis comme suit : trois bimensuels (deux en mooré et un en nuni), quatre mensuels (trois en mooré et un en glance) et douze trimestriels (six en mooré, deux en jula, un en nuni, un en pulaar, un en lyélé et un en sissala).

Afin d'améliorer son programme d'alphabétisation, le Burkina Faso a adopté la stratégie du faire-faire. Il s'agit d'impliquer toutes les parties prenantes (gouvernements, opérateurs privés, ONG et communautés) dans l'élaboration des politiques et la conception/mise en œuvre de programmes basés sur la demande. Cette stratégie cherche aussi à faciliter la décentralisation des services d'alphabétisation et à promouvoir le renforcement des capacités éducatives au niveau local et régional. Plusieurs problèmes sont apparus au stade initial de la mise en œuvre. En général, aucun document officiel ne spécifie les critères de création de programmes d'alphabétisation. Le gouvernement a cependant créé le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAEF) pour le développement de l'alphabétisation et l'ENF. Il a aussi défini les conditions de financement des programmes d'alphabétisation. Pour bénéficier de ce fonds, l'association/ONG doit remplir quatre conditions :

- l'opérateur doit avoir au moins trois années d'expérience dans la conduite de programmes d'alphabétisation ;
- l'opérateur doit faire preuve d'un taux de réussite élevé ;
- l'opérateur doit avoir les infrastructures, l'équipement et le matériel didactique nécessaires ;
- l'opérateur doit aussi disposer des ressources humaines nécessaires (animateurs, superviseurs et coordonnateurs) au travail d'alphabétisation.

Plusieurs problèmes sont apparus dans l'application de ces critères, dans la mesure où la plupart des associations locales ne pouvaient pas remplir ces exigences. Pour l'essentiel, elles n'ont pas l'expérience requise pour dispenser des programmes d'alphabétisation. Les critères du gouvernement excluent automatiquement de la compétition les jeunes opérateurs, même si la langue en question n'a pas d'opérateur sur le terrain. Ces critères de sélection doivent

être révisés pour permettre à tous les opérateurs d'alphabétisation et à toutes les langues d'être pris en considération par la nouvelle stratégie. Autrement, seules les langues comme le mooré et le gulmancema seront favorisées car les opérateurs en ces langues remplissent les critères de sélection.

Cameroun

Au Cameroun, le gouvernement a joué un rôle de législateur et de facilitateur. Les réformes constitutionnelles et législatives ont fait des langues et des cultures nationales des éléments constitutifs du patrimoine national. Le gouvernement a également activement recherché la contribution des organisations internationales au processus de renforcement de l'utilisation des langues locales dans l'apprentissage. C'est le cas de l'assistance technique du SIL, de la Société de la bible et de l'UNESCO : le gouvernement a pu ainsi mettre en place en 1980 l'Institut des sciences sociales au sein du ministère de la Recherche scientifique et technique. Le centre de recherche anthropologique de l'Institut avait, entre autres tâches, celle de promouvoir la recherche sur le développement et l'utilisation des langues nationales dans l'éducation. C'est dans ce cadre que le projet de recherche opérationnelle (baptisé depuis Programme pour l'enseignement des langues au Cameroun ou PROPELCA) – un produit de l'université de Yaoundé (son ancien nom) – a été lancé à titre pilote en 1981. Mis en place pour faciliter l'introduction des langues nationales dans le système éducatif aux côtés des langues officielles, le PROPELCA a ouvert la voie à la recherche sur les langues locales et à l'alphabétisation. Aujourd'hui, au moins au niveau de la recherche, il est clairement établi que les langues nationales constituent la pierre angulaire de l'apprentissage et du développement dans le pays. Les différentes réformes législatives et constitutionnelles citées plus haut témoignent du degré de conscience qui prévaut dans le pays quant au rôle des langues locales dans le processus de développement. Bien que cruciale pour donner le ton du changement social, la conscience seule ne suffit pas pour promouvoir les langues dans l'apprentissage et le développement. Elle doit être accompagnée d'un engagement réel de concrétiser. C'est là où l'échec du Cameroun est le plus patent.

Le lancement, en octobre 2005, du programme national d'alphabétisation (PNA) marque un grand pas dans l'implication de l'État dans le processus de promotion des langues locales dans l'alphabétisation. Le PNA, financé par l'Initiative pour les pays pauvres très endettés (PPTE), reconnaît le rôle des institutions privées dans la promotion de l'alphabétisation au Cameroun. Ainsi, des institutions telles que l'Association nationale des comités linguistiques du Cameroun (NACALCO) et le SIL sont reconnues comme des partenaires potentiels sur le terrain. Le PNA

envisage aussi une étroite collaboration avec les commissions linguistiques au niveau des communautés locales. L'utilisation des langues nationales dans les programmes d'alphabétisation est l'un des aspects majeurs de cette relation de travail. Malgré tout, le partenariat n'a pas réussi à expliquer clairement le rôle des langues nationales comme moyen d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Nous avons indiqué qu'une législation récente donne aux conseils locaux et aux régions le pouvoir d'organiser, de façon autonome, l'éducation et l'alphabétisation dans les langues nationales. Cependant, avant que ces réformes ne prennent effet, des conseils étaient déjà engagés dans la promotion de l'alphabétisation en langues nationales, en particulier dans les régions Ouest et Nord-ouest du pays. Mais ces efforts n'ont jamais été systématiques ou permanents car ils dépendaient beaucoup du dynamisme, de l'initiative personnelle et de la motivation des responsables locaux. Dans certains endroits, comme la région de Ndu (Nord-ouest), l'alphabétisation a été reconnue et intégrée dans les projets prioritaires du conseil et la commission linguistique (Association d'alphabétisation de Wimbum ou AAW) a été appelée à siéger au sein des instances dirigeantes du conseil. Très souvent, le dirigeant qui favorise l'alphabétisation est en même temps le dirigeant de la commission linguistique ou bien a occupé ce poste dans le passé. Cependant, il faut noter que la majorité des conseils n'a pas montré beaucoup d'intérêt pour ce processus. Le soutien des conseils à l'alphabétisation prend souvent la forme d'infrastructures ou d'allocations budgétaires annuelles. La réticence de la majorité des conseils à s'impliquer dans l'alphabétisation est en partie due à l'attitude plutôt tiède du gouvernement en la matière. Avec les réformes sur la décentralisation qui prévoient que les conseils et les régions appuient l'alphabétisation, l'alphabétisation connaîtra – nous l'espérons – un formidable essor dans les années à venir.

Les églises ont également joué un rôle essentiel dans la promotion de l'utilisation des langues locales dans l'éducation et l'alphabétisation. On l'a beaucoup observé au sein de l'église catholique, où un grand nombre de diocèses ont développé, à travers leurs secrétariats à l'éducation, des programmes d'alphabétisation et d'éducation en langues locales. En fait, c'est l'église, et en particulier l'église catholique, qui a fourni les fondements de l'expérimentation de l'enseignement en langue maternelle au début des années 1980 (PROPELCA). Les diocèses de Bamenda et Kumbo (Nord-ouest), du Nkongsamba (littoral) et du Garoua-Mokolo (Nord et Grand Nord) ont joué un rôle moteur dans ce processus. Aujourd'hui encore, ils forment le personnel d'alphabétisation, gèrent des écoles et des centres d'alphabétisation et produisent des supports didactiques. Dans

certains cas, ils appuient la mise en place de comités locaux de développement qui planifient et gèrent des activités d'alphabétisation. Dans le diocèse de Garoua-Mokolo, par exemple, le Comité diocésain de développement (CDD) favorise le développement local dans des domaines prioritaires tels que la santé et l'éducation. À travers le CDD, le diocèse appuie la formation et la production de matériel d'alphabétisation.

L'église évangélique luthérienne est impliquée dans le développement des langues nationales et l'alphabétisation depuis le 18e siècle. Ses groupes cibles prioritaires sont les femmes et les jeunes filles. Elle intervient en effet dans des provinces qui ont le taux d'analphabétisme le plus élevé du pays et où les groupes les plus vulnérables (femmes et jeunes filles) constituent le gros des analphabètes. Pour renforcer ses activités, l'église a mis en place des structures techniques spécialisées. Elle gère un département d'alphabétisation et de traduction, une imprimerie et une station de radio.

D'autres églises ont fourni des apports importants au processus d'alphabétisation : l'église baptiste, l'église presbytérienne (surtout dans le Nord-ouest du pays) et l'église évangélique luthérienne du Cameroun (dans les provinces de l'Est, de l'Adamawa et du Nord).

Des ONG spécialisées se sont également révélées extrêmement actives dans le processus de promotion de l'alphabétisation. Au premier rang d'entre elles, la NACALCO. Créée en 1989 pour répondre au besoin d'une plateforme commune permettant de planifier et de gérer les activités des commissions linguistiques, la NACALCO a pour mission de promouvoir le développement des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. Jusque-là, les commissions linguistiques opéraient de façon isolée – ce qui rendait très difficiles la coordination, le suivi et l'évaluation des activités. En tant que fédération, la NACALCO assure l'harmonisation des programmes à travers un suivi et une évaluation et un soutien financier à ses membres. Ses activités sont conçues autour de deux grands programmes opérationnels, le PROPELCA et le programme d'alphabétisation des adultes. Sa participation au PROPELCA est devenue effective en 1991 à la suite de la dissolution de l'Institut des sciences sociales. Impliqués dans la promotion du PROPELCA et convaincus de la nécessité de poursuivre ses programmes, les partisans de la NACALCO ont transféré les activités du PROPELCA à la NACALCO. De fait, le PROPELCA reste un programme de l'université. Au sein du PROPELCA, la NACALCO travaille avec les autorités éducatives publiques et privées pour promouvoir l'enseignement en langue maternelle dans les écoles.

Le PROPELCA suit une approche trilingue qui permet aux élèves du primaire d'apprendre d'abord dans leur langue maternelle puis dans la première langue officielle (anglais ou français, selon les régions). Dans le secondaire, l'apprentissage de la seconde langue officielle est proposé (français pour les anglophones, anglais pour les francophones) ainsi que celui d'une autre langue du Cameroun. Le PROPELCA a trois modèles d'application : le modèle formel qui utilise la langue maternelle comme support d'enseignement ; le modèle informel, qui utilise la langue maternelle comme matière ; et le modèle oral qui utilise à l'oral les langues maternelles pour élaborer et transmettre la culture à travers le chant, la poésie, l'art de conter et les rimes.

Au début, seules les écoles des missionnaires acceptaient ce programme mais aujourd'hui, bon nombre d'écoles publiques sont devenues des partenaires du PROPELCA. Entre 1998 et 2003, le nombre d'écoles publiques membres du programme est passé de 34 à 131. L'implication de la NACALCO dans la recherche et le développement linguistiques en a fait l'institution locale leader pour la planification et l'orientation des politiques linguistiques au Cameroun. À ce jour, elle compte 77 commissions linguistiques membres, donc 77 langues qui ont le niveau de développement minimum, c'est-à-dire un alphabet et une orthographe.

Mali

D'après Diarra (2005), le programme d'EPT a eu un effet positif sur l'utilisation des langues nationales pour l'alphabétisation et l'éducation au Mali. Depuis 1990, de nouveaux projets ont vu le jour. Ils comprennent la création des centres d'éducation pour le développement, des centres d'apprentissage pour les femmes et des centres de formation professionnelle pour les néo-alphabétisés. Mais Coulibaly (2003) souligne que, depuis 1986, le gouvernement a initié plusieurs projets dont le financement n'était pas entièrement assuré. Lorsque le Mali a lancé son troisième projet éducatif, il prévoyait un volet « alphabétisation » pour réduire les disparités régionales et visait à (1) produire suffisamment de supports imprimés ; (2) introduire des méthodes novatrices ; (3) décentraliser le financement des projets d'alphabétisation ; (4) recruter des enseignants de l'éducation formelle comme formateurs et (5) équiper les enseignants d'alphabétisation de bicyclettes pour leur permettre de couvrir plusieurs villages.

Au total, il aurait fallu mobiliser 350 millions de FCFA pour les activités du troisième projet, mais le ministère de l'Éducation de base n'a pu réunir que 150 millions. Le projet a néanmoins ouvert 786 centres et produit des brochures d'alphabétisation (coûts d'impression : 3 millions de FCFA). Malgré ces

contraintes financières, le gouvernement organise des cours d'alphabétisation et de postalphabétisation. Les campagnes actuelles de postalphabétisation ont pour objectif d'aider les néo-alphabétisés à maintenir et à renforcer leurs capacités de lecture et d'écriture à travers une utilisation authentique de la langue dans toutes les activités socio-économiques. Concernant les femmes, le gouvernement poursuit deux objectifs : répondre à leurs besoins d'apprentissage et les faire participer de façon plus active aux activités de postalphabétisation afin de consolider leurs compétences.

La promotion d'un environnement lettré fait partie intégrante du programme actuel d'alphabétisation. La direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA) continue de publier des journaux en langues nationales ainsi que des livrets techniques relatifs à différents sujets couverts par le cursus de postalphabétisation. Des bibliothèques rurales ont été ouvertes dans quelques villages et une caravane de l'alphabétisation vend des supports de lecture dans les villages. La distribution de ces supports s'effectue les jours de marché, quand la DNAFLA peut atteindre un maximum de monde. La caravane de l'alphabétisation a démarré en 1994, comme projet pilote. Depuis 1993, des ateliers intensifs d'écriture ont été organisés pour former les néo-alphabètes. Des écrivains de village ont été recrutés et la DNAFLA organise des sessions intensives pour apprendre aux néo-alphabètes les techniques d'écriture (édition de journaux et de monographies, techniques d'écriture de poèmes, de romans, et de correspondance).

Le Mali n'a pourtant pas réussi à fournir des services d'éducation formelle à tous les enfants d'âge scolaire. Par conséquent, plus de 50 % des adolescents n'ont pas accès à l'éducation. Tout de suite après Jomtien, le ministère de l'Éducation de base a développé, avec l'UNICEF, un partenariat pour la mise en œuvre d'un projet d'ENF destiné aux enfants non scolarisés et aux femmes. Ce projet a débouché sur la création d'un programme de trois ans d'ENF. Des centres ont été ouverts pour les enfants et pour les femmes (23 pour chaque groupe). Les langues nationales sont utilisées comme langues d'enseignement.

Plan International a financé un autre projet d'ENF pour les jeunes non scolarisés, qui a conduit à la création des centres d'éducation pour le développement (CED). Coulibaly (2003) rapporte qu'en 2000, une évaluation effectuée par le ministère de l'Éducation de base et Plan International faisait état de résultats significatifs. Plus précisément, le projet a créé 202 CED, recruté plus de 6 907 enfants dans ses programmes et 413 apprenants dans la formation professionnelle. Au niveau local, 202 comités ont été mis en place pour gérer le projet. Au niveau

national, un forum a été organisé pour réviser les programmes des CED. Enfin, le travail de fond évoqué ci-dessus a conduit à l'intégration des CED dans la loi sur l'éducation n°046, signée le 28 décembre 1999. Cette loi définit les principales composantes de l'éducation de base au Mali. L'éducation de base couvre l'éducation de la petite enfance, l'éducation fondamentale et l'ENF (qui inclut les CED et les centres d'alphabétisation fonctionnelle) (Coulibaly 2003, p. 18). Un projet de cinq ans (2001-2005) soutenu par la Banque mondiale avait pour ambition de créer dans chaque village du Mali une école formelle et un CED. Il a été décisif pour faciliter les changements et les améliorations apportés au système éducatif malien (Banque mondiale, 2007). La Banque mondiale a accordé en 2006 un nouveau financement de 35 millions USD pour aider le gouvernement à mettre en œuvre son programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) – qui pose les jalons de l'achèvement de l'éducation primaire universelle d'ici 2015 (Banque mondiale, 2007).

Le Mali est aussi en train de promouvoir l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle avec sa nouvelle réforme de l'éducation, baptisée « la nouvelle école fondamentale », qui comprend la promotion des écoles bilingues (ou écoles de la pédagogie convergente – voir chapitres 3 et 4). Ce modèle bilingue a produit des preuves tangibles quant aux effets positifs des langues familières aux enfants sur leur capacité d'apprentissage. Différentes évaluations menées par le ministère de l'Éducation de base et les agences de bailleurs de fonds montrent que l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement est d'une importance cruciale pour un apprentissage efficace non seulement dans ces langues mais également en français.

Tanzanie

Nous l'avons vu, la Tanzanie est, de tous les pays d'Afrique subsaharienne, celui qui a connu les avancées les plus importantes dans l'utilisation du kiswahili et l'alphabétisation des enfants et des adultes depuis les années 1970. Cette réussite tient à l'engagement et aux initiatives de l'ancien président Nyerere, qui avait compris qu'une déclaration de principe ne suffirait pas à promouvoir le kiswahili et que l'idéologie et la politique linguistique devaient comprendre un programme pratique de mise en œuvre. Deux grands facteurs ont contribué à cette réussite : une politique solide de langues d'enseignement et la création de mécanismes gouvernementaux pour l'exécuter. Le gouvernement a promu six initiatives à cet effet (Mulokozi, 2004, p. 2) :

- l'adoption du kiswahili comme langue nationale en 1962 ;
- l'adoption de la politique de *l'Ujamaa* et de l'autosuffisance en 1967 ;

- l'adoption du kiswahili comme langue officielle de l'administration en 1967 ;
- l'adoption de la politique éducative de l'autosuffisance et la promotion du kiswahili comme seule langue d'enseignement dans les écoles primaires en 1968 ;
- l'abandon de l'examen du *Cambridge School Certificate* au début des années 1970 ;
- l'adoption de la politique culturelle (*Sera ya Utamaduni*) en 1997.

Le gouvernement a aussi créé plusieurs institutions qui ont mené diverses activités, de formation, de recherche et de publication :

- le ministère de la Culture, créé en 1962 ;
- l'Institut de recherche sur le kiswahili (IRK), créé en 1964 ;
- la *Tanzania Publishing House*, créée en 1966 ;
- le Conseil national du kiswahili (BAKITA), créé en 1967 ;
- le département de kiswahili de l'université de Dar-es-Salaam, créé en 1970 ;
- l'EACROTANAL, mis en place en 1976 ;
- l'Institut de kiswahili et des langues étrangères, Zanzibar-TAKILUKI, établi en 1978 ;
- le fonds tanzanien pour la culture (*Mfuko wa Utamaduni Tanzania*), créé en 1998.

Deux plans quinquennaux de développement (1964-1969 et 1969-1974) ont été lancés pour traiter des problèmes de développement et d'éducation. À travers le PMA, l'UNESCO et le gouvernement norvégien (représenté par la NORAD) ont fourni une assistance technique et financière pour la mise en œuvre de programmes d'éducation des adultes de 1969 à 1976. Mpogolo (1985) a mené une évaluation approfondie de la postalphabétisation et de l'éducation des adultes en Tanzanie et indique qu'en 1977, la Tanzanie avait réussi à réduire significativement le taux d'analphabétisme des adultes (de 12 % entre 1975 et 1977), grâce aux facteurs suivants :

1) l'appui technique et financier de l'UNESCO et de la NORAD ;

2) le travail efficace de mise en œuvre et de coordination entrepris par la direction de l'éducation des adultes, comprenant la préparation, la supervision et la coordination des programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation, l'élaboration des cursus pour les programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation (littérature, agriculture,

santé, économie domestique, kiswahili, culture, défense, dactylographie, éducation politique, formation professionnelle, etc.) et la coordination et la supervision des programmes d'appui à l'alphabétisation ;

3) la participation des autorités locales et des apprenants adultes dans la planification et la mise en œuvre des campagnes d'alphabétisation ;

4) les programmes de formation pour les animateurs et enseignants d'alphabétisation et les planificateurs de l'éducation. Concernant la formation du personnel d'alphabétisation, cinq actions principales ont été mises en œuvre : le projet *Mwanza* (1969-1973) dont le but principal était la formation de tous les types d'agents d'alphabétisation ; l'organisation d'ateliers et de séminaires ; la création de deux institutions de formation (les collèges populaires d'éducation et l'Institut d'éducation des adultes [IEA]) ; et l'université de Dar-es-Salaam. L'IEA et l'université de Dar-es-Salaam sont particulièrement impliqués dans la recherche pour faire avancer l'alphabétisation et l'éducation en kiswahili ;

5) la mise en place par le gouvernement des structures qui ont facilité le développement d'un environnement lettré et d'une culture de la lecture en kiswahili :

   - création du journal *Elimu Haina Mwisha* avec l'appui de l'UNESCO et de la NORAD, tiré tous les mois à 100 000 exemplaires et distribué dans les bibliothèques rurales. L'évaluation effectuée en 1975 indique que 2 781 bibliothèques ont été créées et que *Elimu Haina Mwisha* était lu par 97 % de la population adulte alphabétisée (il faut souligner que le manque de supports imprimés est souvent cité comme l'une des barrières à la promotion des langues africaines en tant que langues officielles dans l'éducation et les autres domaines socio-économiques. La Tanzanie a réussi à résoudre ce problème en créant sa propre maison d'édition et en utilisant le kiswahili dans les locaux de l'administration, de l'éducation et d'autres espaces socioculturels. L'alphabétisation en kiswahili a également été promue à travers les supports imprimés mais aussi à la radio et à la télévision) ;

   - création des bibliothèques rurales avant tout pour prévenir le retour à l'analphabétisme des néo-alphabétisés (mais elles ont aussi servi à la communauté tout entière) ;

- pour la production de supports de lecture et d'éducation, le projet *Mwanza* a organisé des ateliers intensifs pour les auteurs dans les différentes régions ;

6) l'utilisation du kiswahili comme langue d'enseignement dans toutes les écoles primaires a singulièrement influencé le développement de l'éducation de base formelle et de l'alphabétisation en Tanzanie. En 1974, seuls 50 % des enfants d'âge scolaire fréquentaient l'école. En 1978, la Tanzanie arrivait à en scolariser 93 %. C'est là un résultat important par rapport aux autres pays africains, dans l'éducation formelle comme dans l'ENF.

La récession économique des années 1980 n'a pourtant pas épargné la Tanzanie. Pour Wedin (2004, p. 72), durant « les années 1980 et 1990, la Tanzanie a été le théâtre de deux grands changements structurels (c'est-à-dire politiques) et économiques : la mondialisation sur le plan international ; et, au niveau national, la dérégulation de l'économie (les 'plans d'ajustement structurel' imposés à la Tanzanie par le FMI et la Banque mondiale) ». Durant cette période, la Tanzanie a connu un recul de son taux d'alphabétisation. Pour Aitchison et Rule (2005, p. 80), plusieurs facteurs expliquent cette situation :

> « ...une diminution du taux de scolarisation et un taux élevé d'abandon dans les écoles primaires ; des problèmes administratifs dans le système éducatif ; un manque de volonté politique pour soutenir l'alphabétisation des adultes depuis la passionnante période de Nyerere et de *l'Ujamaa* ; et de sévères contraintes financières dans un pays pauvre ayant de multiples priorités » (Aitchison et Rule, 2005, p. 80).

Depuis Jomtien, le gouvernement a mis en œuvre deux programmes majeurs d'éducation des adultes : l'ICBAE (programme intégré d'éducation des adultes basé sur la communauté) et le COBET (programme complémentaire d'éducation de base en Tanzanie). L'ICBAE est basé sur la philosophie de Paulo Freire touchant à l'éducation et à l'alphabétisation des adultes. Il intègre une approche basée sur la communauté et centrée sur l'apprenant afin de traiter des questions d'équité entre les genres et de développement durable. Le programme cherche également à responsabiliser les apprenants non seulement à travers le curriculum proposé mais aussi à travers des activités rémunératrices qui mènent à l'appropriation. Le programme COBET est élaboré pour des élèves (11 à 18 ans) qui ont abandonné l'école primaire et ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école. Même si les deux programmes sont efficaces, il

faudrait pouvoir mobiliser des fonds pour les étendre. Pour Aitchison et Rule (2005), ces programmes seront en grande difficulté lorsque le financement des bailleurs prendra fin (s'il prend fin).

De l'analyse qui précède sur l'impact des politiques linguistiques et l'utilisation des langues africaines en Afrique, on voit, avec la Tanzanie, que pour concevoir une politique d'alphabétisation efficace, stimulant le développement d'une culture et d'un environnement lettrés, les dirigeants africains doivent avoir une vision claire, élaborer des politiques multilingues efficaces et avoir la volonté politique de les mettre en œuvre. Le kiswahili est devenu une langue d'unification qui sert de *lingua franca* (langue de grande diffusion) pour 99 % de la population en Tanzanie (Brock-Utne et Hopson, 2005, p. 51). Aujourd'hui, le kiswahili est utilisé comme langue nationale et comme *lingua franca* en Afrique de l'Est et en Afrique centrale ainsi que dans quelques pays d'Afrique australe. C'est aussi une langue internationale enseignée dans plusieurs universités africaines, européennes et américaines. Une importante littérature a été produite en kiswahili. Cette langue est également utilisée à la radio non seulement dans des pays comme la Tanzanie, le Kenya et la république démocratique du Congo, mais aussi au Rwanda, aux États-Unis (*Voice of America*), au Royaume-Uni (BBC), en Chine (Radio Chine) et en Allemagne (*Deutsche Welle*).

Brock-Utne (2005) souligne également que son utilisation dans tous les domaines – socio-économiques, éducatifs, culturels (la majorité des journaux de Tanzanie sont publiés en kiswahili), juridiques et politiques – depuis 1967 a permis au kiswahili de devenir une langue hautement sophistiquée pouvant exprimer tous types de réalités et de connaissances, y compris la science et la technologie. Des ouvrages littéraires et scientifiques majeurs sont produits dans cette langue. La diffusion du kiswahili montre qu'une langue africaine peut être utilisée dans des domaines souvent réservés aux langues européennes comme l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais :

> « Cette langue [le kiswahili] est utilisée comme langue d'enseignement dans les sept années de l'enseignement primaire et dans certaines écoles normales. Le département de kiswahili et l'Institut de recherche en kiswahili de l'université de Dar-es-Salaam l'utilisent comme langue d'enseignement dans tous leurs cours et réunions. Ils montrent par leur exemple qu'une langue africaine peut tout à fait être utilisée pour les discussions les plus sophistiquées et pour la recherche » (Brock-Utne et Hopson, 2005, p. 51).

Pourtant, les questions fondamentales qui ont suscité tant de débats parmi les africanistes demeurent. D'autres pays d'Afrique peuvent-ils remporter le même succès que la Tanzanie avec sa politique linguistique ? Les dirigeants africains peuvent-ils, et doivent-ils, reproduire le type de politique linguistique mis en œuvre par Nyerere en Tanzanie ? À l'ère de la démocratie et de la mondialisation, quel devrait être le rôle de l'État, de la communauté et des organisations régionales et internationales dans la promotion des langues nationales et la création d'environnements lettrés dans les sociétés africaines ?

On pourrait dire que le président Nyerere a réussi parce qu'il a pu imposer le kiswahili dans un pays multilingue et sous un régime de parti unique. Cette imposition ne serait sans doute plus possible aujourd'hui, car la plupart des pays africains ont adopté la démocratie comme système de gouvernance. L'introduction d'une politique linguistique qui apporte un changement drastique au statu quo doit être négociée de façon démocratique. Les gouvernements doivent accueillir favorablement ce changement puisqu'il fournit un cadre politique et légal impliquant toutes les parties prenantes. Pourtant, un tel changement requiert de prudentes évaluations des différentes options de politique linguistique avant que l'une d'elles ne soit adoptée. Pour Wolff (2006*b*), le problème n'est pas d'élaborer une politique linguistique. Toute la difficulté réside dans les stratégies que les gouvernements déploient pour convaincre toutes les parties prenantes de la pertinence de cette politique, pour leur vie ou pour leurs intérêts particuliers. Concernant la promotion d'une éducation multilingue et multiculturelle en Afrique, Wolff suggère que, dans une société démocratique, le gouvernement doit être capable de développer des stratégies pour « communiquer sur les bénéfices d'un enseignement primaire réformé et de qualité ».

Zambie

D'après Sampa (2005, p. 73), le « PRP mis en œuvre en Zambie est l'un des rares programmes à avoir réussi sur une grande échelle ». Entre 1999 et 2002, le ministère de l'Éducation a mené deux évaluations de l'efficacité du PRP. Toutes deux ont constaté une amélioration des résultats des enfants en lecture, à la fois en langues zambiennes et en anglais. Pour Sampa (2003, p. 45), six grands facteurs expliquent ce succès du PRP :

- une politique linguistique adéquate, les langues locales familières aux enfants étant utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture ;

- un volume horaire approprié pour enseigner la lecture et l'écriture à l'école élémentaire. L'apprentissage de lecture/écriture et du calcul est un élément central du curriculum ;
- la mise en œuvre d'un programme efficace de formation des enseignants qui comprend une formation initiale pour les élèves-enseignants et une formation continue pour les enseignants déjà en poste ;
- une sensibilisation de toutes les parties prenantes (parents, enseignants, enfants, responsables politiques) ;
- la création de classes attrayantes pour motiver les enfants ;
- a promotion du travail d'équipe entre les enseignants et les agents du ministère.

De 1990 à 1999, le ministère de l'Éducation a ouvert des centres pédagogiques et organisé des cours d'enseignement à distance. Mwansa (2004) a évalué les besoins pour déterminer ce que les apprenants potentiels souhaitaient apprendre. Les 200 personnes interrogées voulaient des cours sur les techniques agricoles, l'éducation à la santé, la gestion des entreprises, les langues locales, l'économie domestique, l'environnement, les questions liées au genre et l'anglais. Après cette évaluation, le gouvernement a lancé un nouveau programme d'alphabétisation. Selon le rapport de l'UNESCO sur l'EPT (UNESCO, 2003), 46 000 jeunes et adultes en ont bénéficié. En outre, 95 000 manuels (supports de lecture pour l'alphabétisation) ont été imprimés, 1 926 enseignants formés et 98 701 personnes alphabétisées dans les langues nationales. À 73 %, ces participants étaient des femmes. En 1990, 41,3 % des femmes étaient analphabètes. En 2003, il n'y en avait plus que 25,2 %. On voit donc que le taux d'analphabétisme des femmes a reculé de 16,1 % entre 1990 et 2003.

Une enquête réalisée par Aitchison et Rule (2005) dans les pays de la SADC (Communauté de développement de l'Afrique australe) indiquait que la Zambie pourrait atteindre un taux d'alphabétisation de 94,2 % en 2015. Il est important de noter qu'il existe encore des disparités entre les zones rurales et urbaines, comme entre les hommes et les femmes. On estime qu'en 2015, l'écart entre le taux d'alphabétisation des femmes et des hommes se sera réduit comme suit : 5,1 % chez les hommes contre 6,5 % chez les femmes. Cette tendance positive peut être attribuée aux récentes politiques éducatives et linguistiques mises en œuvre par la Zambie, c'est-à-dire le PRP dans l'éducation formelle et la politique nationale d'alphabétisation (NLP) visant à réduire la pauvreté dans le pays.

Mumba (2002) soutient que la Zambie doit continuer à résoudre le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes afin d'éviter des problèmes sociaux (désordres et marginalisation). Le taux d'analphabétisme est plus élevé chez les jeunes (14-20 ans) que chez les adultes de 21 à 45 ans. Cette situation a des conséquences sociales et économiques négatives, parce que la population est relativement jeune et que le pays compte sur la participation active de cette tranche de la population dans les activités socio-économiques. C'est également un réel défi que d'affronter le problème du VIH/SIDA avec un taux d'analphabétisme élevé parmi la population la plus vulnérable, c'est-à-dire les adolescents et les jeunes adultes.

Leçons tirées de la littérature sur les politiques linguistiques et de l'utilisation des langues africaines et de l'alphabétisation

Les politiques linguistiques actuelles de la plupart des pays africains ne favorisent pas l'utilisation des langues africaines pour le développement de l'éducation et l'alphabétisation sociétale. Ces politiques empêchent les citoyens d'être les acteurs du développement durable et de remplir ainsi leurs devoirs et responsabilités civiques au sein de la communauté. On voit par là que ces politiques linguistiques ont un impact négatif sur la promotion de la démocratie et la décentralisation des institutions gouvernementales. Or, l'utilisation de langues que les gens parlent, comprennent, lisent et écrivent est cruciale.

De multiples réunions de haut niveau ont été organisées en Afrique, qui ont souvent donné lieu à des déclarations et des plans d'action détaillés. Les gouvernements ont aussi mis en place des infrastructures institutionnelles (départements de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, ministères de l'Éducation non formelle, centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes). Des ONG locales et internationales ont de leur côté fortement contribué à cet effort. Tout cela a permis de définir des visions et des philosophies. Cependant, aucune n'a été clairement réalisée dans les pays d'Afrique subsaharienne – sauf en Tanzanie. Le manque de volonté politique et la pauvreté extrême sont les deux principaux facteurs qui empêchent les gouvernements africains d'adopter des politiques d'utilisation des langues nationales dans les domaines formels et de les mettre en œuvre.

Depuis Jomtien, une poignée de pays africains ont promu, à une échelle réduite, de nouveaux modèles d'éducation de base dans le domaine formel et non formel, avec des résultats encourageants. C'est le cas en Afrique francophone des écoles de la pédagogie convergente (Mali), des écoles bilingues (Burkina Faso) ou des écoles bilingues du PROPELCA et de la NACALCO (Cameroun). Ces écoles expérimentales utilisent les langues nationales et les langues officielles comme langues d'enseignement (modèles bilingues de transition) et un cursus adapté aux cultures pour promouvoir une éducation de base de qualité dans des régions où les gouvernements n'ont pas pu ouvrir d'écoles primaires formelles. Le succès de ces écoles expérimentales repose sur leur capacité à promouvoir une double alphabétisation chez les enfants, les adolescents et les adultes et un système éducatif qui aide les apprenants à s'intégrer davantage dans leur milieu social et culturel et à être plus productifs.

Du point de vue du rapport coût-efficacité, Heugh (2006, p. 23) suggère que « les arguments selon lesquels les coûts sont un obstacle à l'enseignement en langue maternelle reposent en fait sur des perceptions fragiles plutôt que sur des preuves empiriques ». De fait, Ilboudo (2003) montre qu'au Burkina Faso, les écoles bilingues gérées par OSEO, qui ont réduit le nombre d'années de l'enseignement primaire, ont un meilleur rapport coût-efficacité que les écoles primaires gérées par le gouvernement.

En Afrique anglophone, les projets REFLECT en Ouganda et en Tanzanie offrent une nouvelle approche de l'alphabétisation intégrant non seulement l'acquisition de compétences en lecture/écriture et calcul, mais aussi une dimension de responsabilisation qui aide les apprenants à réfléchir à leur propre vie et à leur environnement mais aussi à apprendre à apprendre pour pouvoir décider en connaissance de cause. Il faudrait déployer ces nouveaux modèles d'éducation au niveau national – et les pays africains devraient tirer les leçons les uns des autres au lieu d'adopter seulement des modèles éducatifs provenant des sociétés occidentales.

Les conférences de Jomtien (1990), Pékin (1995) et Dakar (2000) ont affirmé la nécessité de promouvoir l'éducation des filles et des femmes. Les études soulignent la faiblesse des progrès dans ce domaine. Si des campagnes ont bien été organisées pour sensibiliser les responsables politiques, les communautés et les parents, la recherche montre que les filles et les femmes continuent à être en retard par rapport aux garçons et aux hommes dans l'accès à l'éducation de base.

L'insuffisance de moyens financiers pour exécuter les programmes a sapé les efforts des gouvernements en faveur de l'alphabétisation. En raison de l'extrême pauvreté, les gouvernements africains pâtissent aussi des évolutions survenant à l'échelle internationale – ce qui a des répercussions sur la planification et l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'ENF. La dépendance vis-à-vis de l'aide internationale limite souvent la capacité des gouvernements à promouvoir le type de politique définie dans leurs déclarations politiques et leurs plans d'action. Afrik (1995, p. 5) rappelle que « depuis Jomtien, il y a eu plusieurs vagues de financement provenant de quatre grands partenaires de l'éducation en Afrique : le PNUD, la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF ». Les agences bi- et multilatérales ont également contribué à la promotion de l'éducation de base, y compris l'alphabétisation et l'éducation des adultes : le projet IFOMA (Innovation, formation, matériel didactique), la DANIDA (Agence danoise de développement international), CORD, l'ACDI (Agence canadienne de développement international), l'ASDI (Agence suédoise de développement international), l'IIZ/DVV (Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes), le BMZ (ministère fédéral allemand de la Coopération économique), la Banque islamique, la Banque africaine de développement et l'ISESCO (Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture). Dans l'ensemble cependant, l'alphabétisation et l'ENF n'ont pas fait partie des grandes priorités des gouvernements et des agences internationales de développement, qui ont privilégié l'éducation formelle. Cette politique a eu un impact négatif sur le développement de l'alphabétisation et de l'ENF en Afrique. Malheureusement, les énormes investissements dans l'éducation formelle n'ont pas produit les résultats escomptés. Dans la plupart des pays d'Afrique, l'éducation de base formelle est inefficace et inefficiente – et cela tient surtout au fait qu'elle promeut des politiques linguistiques et éducatives inadéquates.

Ces dernières années heureusement, la Banque mondiale a reconnu la pertinence de l'éducation bilingue en Afrique. Ce changement de perspective se manifeste par l'appui qu'elle apporte par exemple aux écoles de la pédagogie convergente du Mali, ainsi que par la revue de la littérature sur l'éducation bilingue en Afrique effectuée en 2005. La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) a publié plusieurs documents de politique où elle appelle à la promotion de « langues partenaires » (c'est-à-dire les langues africaines) pour l'éducation de base. À l'évidence, l'élan est donné. Les gouvernements doivent en profiter pour promouvoir l'alphabétisation et l'utilisation des langues africaines dans l'éducation et le développement.

L'Afrique, et en particulier les pays francophones, manquent cruellement de spécialistes en alphabétisation. Il lui est donc très difficile de promouvoir l'alphabétisation et l'ENF. La mise en œuvre de la stratégie du faire-faire est délicate dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso et le Mali – surtout parce qu'elle dépend de l'existence de ressources humaines capables d'élaborer des programmes, de les mettre en œuvre et de les évaluer. La décentralisation du secteur de l'éducation de base est tributaire de la disponibilité de ressources humaines qualifiées (enseignants pour l'alphabétisation et superviseurs). La transposition à grande échelle des meilleures pratiques et politiques exige non seulement des fonds, mais aussi une expertise adéquate pour mener à bien ces politiques.

Les pays anglophones ont sensiblement avancé dans le renforcement des capacités pour l'alphabétisation et l'ENF. Les pays francophones pourraient s'inspirer de leur expérience. La Tanzanie offre un exemple de bonnes pratiques pour le développement des ressources humaines pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. Elle a pu promouvoir l'alphabétisation en kiswahili dans tous les domaines socio-économiques et éducatifs en créant trois institutions clés – les Folk Development Colleges, l'université de Dar-es-Salaam et l'Institut de recherche en kiswahili – qui forment les enseignants et les professionnels de l'alphabétisation.

L'un des problèmes majeurs mis en exergue dans toutes les études (à l'exception de celles sur la Tanzanie) est l'absence d'un environnement lettré adéquat en langues nationales qui aiderait les néo-alphabétisés à utiliser en permanence les compétences et aptitudes nouvellement acquises dans leurs activités socio-économiques, politiques et culturelles conduites dans leur langue. Au début, les gens sont très enthousiastes à l'idée d'apprendre à lire et à écrire dans leur langue. Mais ils réalisent vite qu'ils n'ont rien à lire en langues nationales hormis les brochures d'alphabétisation obtenues pendant les classes. En plus, ils ne peuvent pas utiliser leurs compétences pour effectuer des transactions avec les fonctionnaires. Les néo-alphabétisés ne sont pas incités à s'en servir dans les tribunaux ou les services de santé parce que les fonctionnaires ne savent pas lire et écrire en langues nationales.

La promotion des langues nationales aux niveaux local et régional, ainsi que dans les services publics (santé, tribunaux, écoles, assemblées locales, régionales et nationales) crée un environnement attractif pour l'utilisation des langues nationales dans la communication aussi bien orale qu'écrite. Elle contribue aussi à la création d'un environnement lettré.

L'édition en langues nationales est donc un aspect important qu'il faut traiter. Pour promouvoir ce secteur, les gouvernements et les organisations internationales devraient encourager les éditeurs par une politique linguistique favorable aux langues nationales dans l'éducation formelle comme dans l'ENF. Ils devraient aussi soutenir les éditeurs privés en supprimant les taxes douanières et indirectes sur le papier importé pour la production de supports imprimés destinés à l'alphabétisation, à l'éducation et à la culture. Les pouvoirs publics pourraient encourager la production transnationale de livres en langues transfrontalières en réduisant les taxes et les droits de douane sur les livres et les matières premières nécessaires à leur production (voir les chapitres 7 et 8 pour une discussion approfondie sur ces questions).

Perspectives

Pour feu Joseph Akoha, aucun pays au monde n'a réalisé son intégration nationale (édification de la nation) en réprimant les cultures et les langues de sa population. Il est donc inconcevable que les pays africains échappent à cette règle socio-historique élémentaire :

> « La construction d'une nation [...] ne peut se réaliser dans les sociétés où les cultures et les langues de certains groupes seraient réprimées en faveur de langues ou de cultures étrangères, voire même en faveur d'un groupe local dominant. Au contraire, c'est dans l'interaction libre de cultures juxtaposées et avec la médiation de l'alphabétisation et de la littérature en langues locales qu'une nation peut émerger, où chaque composante se sent impliquée et concernée. Ce qui nous amène à des considérations de démocratie et d'alphabétisation » (Joseph Akoha, 2001, p. 147).

La langue, la culture et l'alphabétisation sont des éléments qui définissent les individus et leur sentiment d'appartenance à un groupe ou à une nation. Il est donc impératif que les gouvernements africains reconnaissent la véritable valeur des langues nationales pour le développement de l'identité nationale et la promotion de la démocratie. Les gouvernements doivent s'armer de volonté politique pour mettre en œuvre la vision et les plans d'action élaborés dans leurs documents de politique éducative et les déclarations politiques régionales.

L'utilisation des langues nationales est un facteur crucial pour la promotion de la démocratie, d'une bonne citoyenneté, d'une décentralisation effective et la formation des fonctionnaires locaux et des représentants élus.

Les Africains doivent développer leur connaissance de la technologie afin de participer activement à la production et à l'utilisation des connaissances mondiales. À l'ère des technologies de l'information, la vitesse d'accès à l'information et d'acquisition des connaissances détermine non seulement le niveau de développement d'un individu, mais aussi celui de la société. Dans ce contexte, les pays africains doivent intégrer dans leurs systèmes éducatifs et leurs programmes scolaires les technologies de l'information et de la communication (TIC). Le rôle des médias est à cet égard important, non seulement pour mobiliser les populations en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base, mais aussi pour acquérir et diffuser informations et savoirs. Les stations de radio locales se sont révélées extrêmement efficaces pour la mobilisation politique et l'éducation des masses. Elles diffusent en langues nationales et constituent les sources d'information les plus utilisées en Afrique. Elles peuvent servir à l'éducation de base et à l'alphabétisation. L'utilisation des téléphones portables, même dans les zones les plus reculées, a facilité la participation des populations rurales et urbaines aux programmes radiophoniques. Internet a également simplifié la communication entre les personnes. Dans les zones urbaines, les centres privés de communication utilisant le téléphone et les ordinateurs prolifèrent. Aussi est-il important que les programmes d'alphabétisation et d'ENF reconnaissent la disponibilité de ces TIC en Afrique et le fait que les gens les utilisent déjà. L'intégration des TIC dans un programme d'alphabétisation peut inciter les gens à s'y inscrire. Les programmes d'enseignement à distance mis en œuvre en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya, au Nigeria, au Swaziland et en Tanzanie ont permis aux apprenants adultes de suivre des cours d'alphabétisation et de formation continue grâce à la radio, à la télévision, aux ordinateurs et au courrier traditionnel (Afrik, 1995). En Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Gambie, Mali), la radio et les journaux sont les principales technologies utilisées pour l'enseignement à distance.

La demande d'alphabétisation et d'éducation de base devrait être liée à la question de la pertinence et de l'efficacité. Pour être efficaces, les programmes d'alphabétisation doivent être contextualisés. Par conséquent, une évaluation des besoins définissant la demande d'alphabétisation doit toujours précéder la mise au point d'un programme. Les apprenants doivent participer à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation des cours d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Cette stratégie doit favoriser l'appropriation et le leadership parmi les participants.

Concernant l'éducation des jeunes filles et des femmes, une approche fondée sur la demande tient compte de leurs préoccupations et du contexte dans lequel elles vont utilisent ces acquis. Les recherches d'Alidou (2005) et de Papen (2005) sur l'alphabétisation des femmes au Niger et en Namibie indiquent clairement qu'une analyse quantitative ne peut à elle seule définir les besoins d'alphabétisation des apprenantes. Aussi, ces travaux plaident pour l'intégration d'une analyse qualitative basée sur la recherche ethnographique afin de définir non seulement « l'utilisation quotidienne de la lecture et de l'écriture par les apprenants, mais aussi leur conception de l'alphabétisation et leur aspirations quant à ces compétences » (Papen, 2005, p. 212). Papen suggère avec raison que ces trois éléments doivent être compris dans le contexte social, politique, culturel et historique de la communauté des apprenants. Pour comprendre ce contexte, il faut comprendre l'impact de la colonisation, des traditions, des cultures et de l'économie sur la vie des jeunes filles et des femmes en Afrique. Enfin, la recherche ethnographique peut sensiblement aider ceux qui élaborent les cursus d'alphabétisation et les planificateurs de programmes d'éducation à comprendre le sens de l'alphabétisation pour les individus et la manière de concevoir des programmes répondant davantage à leurs besoins.

Recommandations

Ces recommandations viennent compléter les travaux produits dans de nombreux forums portant sur la politique linguistique et l'alphabétisation en Afrique, qui ont tous permis de formuler d'excellentes recommandations techniques et politiques. Citons notamment la Charte culturelle de l'OUA pour l'Afrique (1976), le Plan d'action de Lagos de l'OUA (1980), la Déclaration sur les aspects culturels du Plan d'action de Lagos (1985), le Plan d'action linguistique de l'OUA pour l'Afrique (1986), le projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation (Accra, 1996) et la Déclaration de Harare (1997), publiée à l'issue de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique organisée par l'ADEA.

a. Sans une politique linguistique efficace, la promotion d'environnements lettrés dans les écoles et les communautés est impossible. La Namibie et la Tanzanie ont montré que la politique linguistique est le facteur le plus crucial et le plus convaincant pour développer une culture de la lecture et de l'écriture en langues nationales.

b. Les gouvernements africains doivent actualiser le plan d'action pour la politique linguistique formulé à Harare en 1997, durant la conférence intergouvernementale. Ce plan comprend non seulement des actions à entreprendre au niveau national, mais aussi des actions à engager au niveau régional et continental pour la promotion de politiques linguistiques et d'alphabétisation adaptées en Afrique. Le rôle de leadership des gouvernements a été clairement défini dans ce plan d'action, qui intègre une vision, un cadre de politique et les activités que les pouvoirs publics peuvent organiser aux niveaux régional, national et local pour promouvoir l'alphabétisation dans les écoles et les communautés en vue de créer un environnement lettré en Afrique. Ce plan tient également compte du développement de langues transfrontalières et de la nécessité de les favoriser pour en faire des modes de communication viables dans les domaines formel et non formel en Afrique.

c. L'adoption de politiques éducatives multilingues et multiculturelles peut influencer l'implication du secteur de l'édition dans la production de supports écrits en langues nationales.

d. L'ENF doit être considérée comme un sous-secteur crucial de l'éducation et du développement. Il faut allouer suffisamment de financements nationaux et internationaux pour la mise en œuvre effective des actions de ce sous-secteur. Les modèles d'éducation bilingue promus en Afrique de l'Ouest (comme les écoles bilingues du Burkina Faso) ont démontré la possibilité d'échanges fructueux entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

e. Le partenariat entre institutions gouvernementales et société civile (ONG locales, nationales et internationales) doit être renforcé afin d'intégrer l'alphabétisation et l'éducation de base dans tous les programmes de développement. Les ONG doivent pouvoir, à travers la formation, renforcer leurs capacités opérationnelles. Elles ont un rôle crucial dans la promotion de l'alphabétisation pour la démocratie, la paix et le développement des pays africains. Souvent négligées dans le passé, les ONG ont pourtant ces dernières années remplacé les autorités de nombreuses communautés pour assurer des services d'éducation de base et de santé (éducation contre le VIH/SIDA par exemple). Elles ont aussi mobilisé la population pour la promotion de la démocratie et de la bonne gouvernance aux niveaux national et local.

f. Il faut adopter une approche basée sur la demande qui tienne compte des besoins d'alphabétisation et d'éducation des enfants et des adultes. Les

programmes d'alphabétisation et d'éducation de base doivent être conçus en intégrant les besoins et les objectifs des citoyens. Ils doivent aussi faire appel à une approche constructiviste consciente que les apprenants sont déjà porteurs de savoir et qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances en fonction de ce qu'ils savent déjà. Ici, la pertinence des programmes d'alphabétisation dépend de leurs capacités à mettre en œuvre des cursus capables de stimuler l'apprentissage et, partant, de produire des résultats meilleurs et plus adéquats pour les apprenants.

g. Pour être pertinents, les cursus doivent reconnaître la diversité des apprenants et répondre à la diversité des besoins éducatifs. Une telle approche est essentielle si les programmes d'alphabétisation veulent répondre aux préoccupations des jeunes filles et des femmes.

h. L'absence de supports éducatifs fait souvent partie des principaux facteurs expliquant la piètre qualité de l'enseignement dans les programmes d'alphabétisation. Les manuels de lecture sont effectivement indispensables mais ils ne suffisent pas. Il faut encourager la production de textes dans les écoles et les communautés. Ainsi au Mali, les élèves deviennent écrivains à travers « la mémoire de la classe », des petites histoires que les élèves de la 1ère à la 6e année écrivent, sur eux, leurs familles, leurs rêves et leurs espoirs, leurs communautés et ce qu'ils savent du monde extérieur. Ce processus d'écriture apprend aux enfants les différentes étapes de la composition d'un texte. L'approche intègre de façon holistique le développement du langage oral (raconter une histoire, penser avant d'écrire) et le développement des compétences d'écriture et de lecture. De plus, on parle, on écrit et on lit dans un contexte social et les enfants en apprennent les buts véritables. Une approche similaire est développée dans REFLECT, un programme d'alphabétisation des adultes mis en œuvre en Ouganda et en Tanzanie. Cette approche, basée sur la philosophie de Paulo Freire, lie le développement des compétences de lecture et d'écriture au développement de stratégies de responsabilisation. Elle comprend aussi une composante « écriture » qui encourage les apprenants à écrire leurs propres histoires. Donc, les approches participatives centrées sur l'apprenant sont des approches pédagogiques fondamentales qui doivent être encouragées dans les programmes d'éducation formelle et non formelle.

i. À l'ère de l'information, il est essentiel d'intégrer les TIC dans les programmes d'alphabétisation des écoles et des communautés. Les enfants et les adultes d'Afrique utilisent déjà les ordinateurs, les téléphones cellulaires et la

radio pour communiquer au plan local, national et international. Même des individus illettrés utilisent ces appareils. Il est inconcevable que les programmes d'éducation ignorent ces évolutions. L'Afrique du Sud utilise les TIC dans ses programmes d'alphabétisation. Les autres pays africains devraient s'en inspirer et trouver les moyens d'intégrer ces technologies et les systèmes de gestion de l'information dans leurs programmes d'alphabétisation.

j. Un financement à grande échelle est nécessaire pour rémunérer correctement les enseignants de l'alphabétisation, les spécialistes des cursus et les concepteurs de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Des financements sont indispensables pour élaborer des programmes de développement professionnel afin de renforcer les capacités pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes en Afrique. Il faut également trouver des moyens pour mettre en œuvre les plans d'action. Ici, le rôle des agences internationales de développement comme la Banque mondiale et d'autres agences bi- et multilatérales est crucial. L'investissement dans l'alphabétisation doit être envisagé comme une stratégie à plusieurs axes : promotion de l'éducation de base, réduction de la pauvreté, lutte contre le VIH/SIDA, promotion de l'égalité et de la justice sociale dans les sociétés africaines et promotion du développement humain. Aucun pays n'est encore parvenu à un niveau décent de développement sans atteindre un niveau décent d'alphabétisation des individus, des communautés et de la société. Les pays africains auront donc beaucoup de mal à atteindre un niveau adéquat de développement dans l'état actuel de l'alphabétisation de leur population.

Chapitre 6

Les coûts de l'enseignement en langue maternelle et des modèles bilingues forts en Afrique

Kathleen Heugh[1]

> « La moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans des communautés où la langue d'enseignement est rarement, voire jamais, celle parlée à la maison. Cela indique l'ampleur du défi à relever pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT) : un héritage de pratiques non productives qui débouchent sur de faibles niveaux d'apprentissage et sur des niveaux élevés d'abandon et de redoublement. Dans ces conditions, une augmentation des ressources, bien que nécessaire, ne suffirait pas à mettre en place un programme d'enseignement primaire de qualité accessible à tous » (Banque mondiale, 2005, p. [1]).

Lorsque l'on discute des problèmes d'enseignement en langue maternelle, on obtient une série de réactions tout à fait prévisibles de la part des hauts responsables de l'éducation ainsi que des très nombreux spécialistes de l'éducation, liées à la conviction que l'enseignement dans les langues africaines reviendrait trop cher :

1. nous savons que l'enseignement en langue maternelle est ce qu'il y a de mieux, mais ce pays a trop de langues ; il n'est pas possible de développer toutes ces langues et de les utiliser dans l'éducation ;

1 L'auteur tient à remercier Wilfried Goertler, Adama Ouane, Christine Glanz et Carol Macdonald, entre autres, pour leurs précieux commentaires et suggestions.

2. l'enseignement en langue maternelle coûte trop cher ;
3. il n'y a pas d'alternative aux pratiques actuelles.

Des scientifiques respectés sur le continent, comme Bamgbose (2000*a*) ou Obanya (1999*a, b*), se sont saisis de ces arguments, et de bien d'autres, pour montrer qu'ils reposent davantage sur la crainte et l'incertitude liées à un changement éventuel que sur des raisons concrètes interdisant tout changement. L'objectif de ce chapitre est d'explorer quelques-uns des problèmes liés au coût de mise en œuvre de programmes éducatifs linguistiques, réussis ou non. Il reviendra également sur certaines des initiatives et stratégies pouvant être adoptées, pour un coût minimal, afin de poursuivre et d'approfondir le travail déjà amorcé pour développer des programmes éducatifs plus solides dans les langues africaines.

Rares sont les études portant sur les coûts et avantages de différents programmes d'éducation, en particulier en Afrique. Peu d'études, sinon aucune, ne mettent en évidence les sommes dépensées pour des modèles éducatifs inopérants en Afrique. Aucune étude financée par un gouvernement national ne semble avoir comparé les coûts des modèles éducatifs utilisant la langue seconde/langue étrangère/langue internationale de grande diffusion et ceux des modèles bilingues (langue maternelle plus LIGD). Nous insistons ici, comme ailleurs dans ce rapport, sur le fait que l'éducation formelle en Afrique devrait permettre aux élèves d'accéder à un haut niveau de résultats tant dans une langue africaine que dans une LIGD. À aucun moment nous ne suggérons que la langue maternelle (ou la langue africaine) suffise à elle seule, ni que la langue L2/étrangère/LIGD seule soit suffisante. Les deux sont nécessaires pour satisfaire les exigences intérieures/régionales et mondiales afin de parvenir à un développement économique et social et à une éducation équitables. Le but à atteindre doit être une éducation bilingue solide et cela passe par la mise en place de mécanismes présentant un bon rapport coût-efficacité.

Aucune preuve rigoureuse, méthodique et systématique ne démontre qu'à moyen-long terme :

1. l'utilisation des langues africaines dans l'éducation est plus coûteuse que le recours aux anciennes langues coloniales ;
2. l'utilisation des anciennes langues coloniales présente un meilleur rapport coût-efficacité pour l'éducation que le recours aux langues africaines.

Or, si nous prenons en compte les preuves dont nous disposons, il apparaît clairement que la plupart des pays africains continuent d'investir dans des

programmes voués à l'échec – ce qui n'est ni d'un bon rapport coût-efficacité ni sage au plan économique. Il faut par conséquent passer d'une démarche dysfonctionnelle à une approche rentable.

Poursuite des investissements dans des programmes voués à l'échec

Les preuves sont là : seuls les programmes bénéficiant de ressources suffisantes et qui utilisent la première langue comme support d'enseignement pendant au moins 6 ans permettront aux élèves d'avoir une chance égale d'acquérir des connaissances suffisantes dans la langue internationale de grande diffusion et dans leurs autres études théoriques. Les discussions sur la convergence récente autour d'approches favorables à des modèles de sortie précoce de transition (à l'exception éventuelle de l'Éthiopie, de l'Érythrée et de la Tanzanie) sont, à la lumière de ces données probantes, troublantes.

Les modèles soustractifs et de sortie précoce de transition n'offrent aux élèves qu'une note de 20 et 40 % dans la LIGD en fin de scolarité – signe d'un échec sur l'ensemble du cursus. Des études multipays et couvrant l'ensemble du système (SACMEQ II par exemple, voir Mothibeli [2005]) montrent qu'en 6e année, plus de 55 % des élèves de 14 pays d'Afrique australe et orientale n'ont pas atteint le niveau minimum d'alphabétisation nécessaire pour se maintenir dans le système éducatif. Seuls 14,6 % sont dans ce cas. L'investissement requis pour garder les élèves jusqu'à ce niveau n'est donc pas d'un bon rendement. C'est un mauvais investissement. C'est du gaspillage que de maintenir des élèves dans le système après la 6e année s'ils n'ont pas atteint le niveau minimum d'alphabétisation à ce stade. Les modèles actuels d'alphabétisation et d'apprentissage des langues sont si inefficaces qu'au moins 55 % des élèves quittent le système à la fin de la 6e année en échec scolaire (voir la discussion du chapitre 2 et en particulier le tableau 2.4 et la figure 2.1). Cette situation compromet la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et de l'EPT défendus par l'UNESCO.

D'autres phénomènes se rajoutent bien évidemment aux défis pour la réussite de l'éducation en Afrique : la pauvreté, la faim et, de plus en plus, l'incidence du VIH/SIDA. On sait pourtant, grâce à des études longitudinales étroitement contrôlées menées sur des élèves aux États-Unis (Ramirez *et al*., 1991 ; Thomas et Collier, 1997, 2002), que même là où la pauvreté, la faim et l'incidence du VIH/

SIDA sont bien moins courantes, les élèves de programmes similaires à ceux mis en place en Afrique (sortie précoce de la langue maternelle vers l'anglais) n'obtiendront qu'une note d'environ 37,5 % dans la langue d'apprentissage en 6e année. L'étude systémique sud-africaine la plus récente sur des élèves de 6e année montre que la moyenne nationale est de 38 % pour l'alphabétisation dans la langue d'apprentissage et de 27 % en mathématiques (DoE, 2005). Ces statistiques sont gonflées par les 20 % d'élèves parlant l'afrikaans et l'anglais qui bénéficient d'un enseignement en langue maternelle et enregistrent de bien meilleurs résultats que leurs camarades parlant une langue africaine et suivant des programmes d'ESL. Si l'on compare ces résultats à ceux des études de Thomas et Collier (1997, 2002) aux États-Unis, on comprend que l'on peut s'attendre à des acquis d'alphabétisation de 37,5-38 % en 6e année dans des écoles ayant suffisamment de ressources (chapitre 2, figure 2.1). Dans des écoles moins bien dotées, comme en Afrique subsaharienne, il faut s'attendre à des résultats inférieurs pour les élèves suivant des programmes d'ESL

En bref, les chapitres précédents ont montré que les modèles d'alphabétisation et de langue avec sortie précoce ne permettaient pas à la plupart des élèves de pays aisés et développés (États-Unis ou Canada) de réussir leurs études. Il en va de même pour les enfants des pays africains. Si ces modèles ne peuvent présenter un meilleur retour sur investissement quand le taux d'encadrement est significativement inférieur à celui des pays africains, quand les enseignants sont mieux formés/plus qualifiés et quand les écoles sont nettement mieux dotées, comment pourraient-ils réussir en Afrique ? La réponse est simple : c'est impossible. Par conséquent, les dépenses consacrées à des modèles voués à l'échec ne sont que du gaspillage.

Les implications en termes de coûts

> « Vous n'apprenez que ce que vous comprenez ... si l'on ne change pas la langue d'enseignement utilisée, l'éducation de base ne peut être ni efficace ni efficiente. Les difficultés de langue débouchent sur des taux plus élevés d'abandon et de redoublement, que l'on ne peut réduire » (Bergmann, 2002, p. 4).

Lewin (2001*a*, *b* et 2004) montre que l'enseignement primaire ne suffit pas à satisfaire les exigences du développement. L'accent mis depuis Jomtien (1990)

sur l'enseignement primaire universel a sorti quelque peu l'enseignement secondaire des écrans radar. En Afrique, les taux de passage entre ces deux niveaux devraient être bien meilleurs. Les deux tiers des pays dont les taux bruts de scolarisation dans le secondaire (TBS2) sont les plus faibles sont des pays africains et, pour la plupart, des pays francophones (Lewin, 2001*b*, p. 21). Il devient de plus en plus « ... important de réajuster l'investissement dans l'enseignement secondaire afin qu'il puisse relancer, de façon efficace, les objectifs d'un meilleur apprentissage et être accessible à une plus grande partie de la population » (Lewin, 2001*a*., pp. 11-12).

Cependant, comme le montre Lewin, le coût unitaire de l'enseignement secondaire est en général bien plus élevé dans les pays ayant un TBS2 faible. Cela signifie que l'enseignement secondaire est le point à partir duquel les inégalités se creusent et donc qu'il faut diminuer le coût unitaire afin d'élargir l'accès. Lewin (2004, p. 31) estime à 2,3 milliards d'USD par an (soit 100 USD de dépenses courantes en moyenne par élève) le besoin de financement supplémentaire pour parvenir à un TBS2 de 50 % en Afrique subsaharienne. Ces chiffres sont des moyennes – alors même que les écarts de revenu national brut (RNB) par habitant/produit intérieur brut (PIB)/produit national brut (PNB) entre pays d'Afrique subsaharienne sont énormes. Lewin poursuit (2004, p. 27).

> « Les données sur les coûts unitaires dans le secondaire sont partielles et peu fiables. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2004) indique que les coûts unitaires moyens en pourcentage du PIB par habitant tournent autour de 25 à 40 % selon l'année de référence (calculés à partir de dix à 15 cas sur plusieurs années). Ces chiffres sont à rapprocher d'estimations récentes (Mingat, 2004) selon lesquelles les coûts unitaires seraient d'environ 31 % du PNB par habitant dans le premier cycle secondaire contre 63 % dans le second cycle secondaire.
>
> Si nous retenons ces taux à titre indicatif, alors pour les pays ayant les plus forts effectifs d'enfants d'âge scolaire non scolarisés dans le secondaire pour un RNB par habitant d'environ 340 USD, le coût unitaire moyen serait d'environ 100 USD dans le 1er cycle secondaire et 220 USD dans le 2e cycle. Étant donné toutes les incertitudes entourant ce type d'estimations, les magnitudes plausibles (et cohérentes avec plusieurs études de cas sur des pays à faible revenu) des coûts unitaires moyens dans le secondaire public en Tanzanie, au Malawi, au Rwanda, en Ouganda et au Ghana devraient tourner autour de 100 à 150 USD. Les pays à revenu supérieur affichent des coûts unitaires supérieurs mais qui ne le sont pas forcément si on les

rapporte au RNB par habitant. Ainsi en Afrique du Sud, les coûts unitaires dans le secondaire public sont d'environ 750 USD, soit 25 % du RNB par habitant ».

Les coûts et le financement de l'enseignement secondaire ne sont pourtant que l'un des nombreux problèmes que connaît l'Afrique subsaharienne : pour que les élèves aient accès au secondaire, ils doivent aller au terme du cycle primaire. Les chapitres précédents ont clairement montré que ce n'était pas le cas. Pour des raisons socio-économiques, nous devons faciliter une plus grande rétention, réduire les taux d'abandon dans le primaire, améliorer les taux de passage vers le secondaire et abaisser les coûts à ce niveau. Si l'on veut que les élèves fassent des progrès dans le secondaire et si l'on veut que les dépenses consenties à ce niveau aient un bon rapport coût-efficacité, alors il faut renforcer leurs acquis pour les préparer à entrer dans ce cycle. Sinon, l'investissement a de fortes chances de ne pas donner les rendements recherchés ou de ne pas atteindre les objectifs de développement fixés.

Psacharopoulos (1996, p. 430) propose une taxonomie d'analyse économique pour l'éducation qui pourrait éclairer les décisions de politique.

Analyse de premier niveau

- Coût unitaire de l'éducation par niveau de scolarité, type de cursus, type d'intrants pédagogiques et type d'établissements (publics et privés) ;
- Avantages de l'éducation – résultats de l'apprentissage, gains/productivité des diplômés – par niveau de scolarité, par type de cursus et par type d'établissements (publics et privés).

Analyse de second niveau

- Évaluation de l'efficacité : analyse coût-efficacité, analyse coût-bénéfice ;
- Évaluation de l'équité : incidence des coûts, incidence des avantages.

On part du principe que les décideurs sont motivés par une double préoccupation : l'utilisation efficace des dépenses d'éducation et la distribution équitable des ressources. Si de multiples recherches traitent de l'économie de l'éducation, rares sont les travaux sur l'économie des différents modèles d'éducation linguistique dans le système, et particulièrement en Afrique. Grin (2005) affirme que les coûts de mise en œuvre des politiques et des modèles linguistiques utilisant la langue maternelle ont été mal compris :

> « … les coûts sont mal connus et mal compris … Le coût n'a pas de sens en soi – il n'en acquiert qu'en fonction de ce que l'on obtient en échange » (*ibid*., p. 11).

> « Il s'ensuit donc que même une politique très coûteuse peut se révéler parfaitement raisonnable pour des raisons économiques, si le résultat 'en vaut la peine' ; payer quelque chose qui en vaut la peine constitue, par essence, une sage décision économique » (*ibid*., p. 13).

L'Afrique du Sud – l'un des rares pays du continent à avoir un TBS2 supérieur à 50 % – n'a cependant pas de bon retour sur investissement : environ 27 % des élèves qui ont commencé leur scolarité quittent le système avec un certificat de fin d'études en 12e année. Des données de la fin des années 1990 et du début des années 2000 montrent que le pays consacre environ 5,5 % de son PIB (ou 22 % du budget hors dépenses pour règlement des intérêts) à l'éducation. L'édition 2007 du *Recueil de données mondiales sur l'éducation* de l'UNESCO indique que les dépenses totales de l'Afrique du Sud pour tous les établissements d'éducation représentent 5,3 % du PIB – un niveau assez stable depuis pratiquement dix ans (le tableau 6.1 présente les dépenses en pourcentage du PIB pour tous les pays d'Afrique subsaharienne à partir des dernières données disponibles [2007] présentées par l'ISU). L'Afrique du Sud a obtenu de bien mauvais résultats, puisqu'elle se classe en dernière position dans les évaluations de l'enquête TIMSS entre 1999 et 2003. D'autres études montrent que le niveau d'alphabétisation des élèves sortant de l'école a rapidement baissé depuis 1992, leur interdisant l'accès à l'emploi et à des établissements d'enseignement supérieur – et cela, malgré un taux officiel de réussite à la fin des études qui a fait un bond spectaculaire entre 1999 et 2004. Les élèves qui réussissent – et haut la main – sont ceux qui ont bénéficié d'un enseignement en langue maternelle tout au long de leur scolarité. Ils ont l'anglais et l'afrikaans comme première langue. Malgré les efforts consentis depuis 1994/1995 pour réaffecter des ressources et réduire les iniquités persistantes depuis la période de l'apartheid, moins de 1 % des apprenants africains de 12^{e} année avaient réussi en 2000 l'examen de mathématiques et de sciences pour accéder à l'enseignement supérieur. Si la taxonomie de Psacharopoulos (*supra*) devait être appliquée à ce cas, il est probable que le système ne serait pas jugé très favorablement en termes d'efficacité ou d'équité. Les données pointent plutôt vers la nécessité d'améliorer les ressources allouées à l'enseignement en langue maternelle et à l'enseignement bilingue – même si l'ultime point de blocage dans le système tient à l'argument, avancé par la plupart des gouvernements, de son prix, jugé trop élevé.

Tableau 6.1.
Dépenses pour les établissements et les services éducatifs en pourcentage du PIB (fonds publics uniquement)

Afrique subsaharienne	Total	Afrique subsaharienne	Total
Afrique du Sud	5,30	Madagascar	3,00
Angola		Malawi	5,70
Bénin		Mali	
Botswana	8,80	Maurice	4,50
Burkina Faso	4,60	Mozambique	3,70
Burundi	5,10	Namibie	6,90
Cameroun	1,80	Niger	
Cap Vert	6,30	Nigeria	
République centrafricaine		Ouganda	5,20
Comores		Rwanda	3,20
Congo	2,20	Sao Tome et Principe	
République démocratique du Congo		Sénégal	5,40
		Seychelles	5,40
Côte d'Ivoire		Sierra Leone	
Érythrée	5,40	Somalie	
Éthiopie	6,10	Swaziland	6,20
Gabon		République unie de Tanzanie	
Gambie	1,90		
Ghana	5,40	Tchad	2,10
Guinée	2,00	Togo	1,80
Guinée-Bissau		Zambie	
Guinée équatoriale		Zimbabwe	
Kenya	6,70		
Lesotho	10,10	**Moyenne des pays concernés**	**4,80**
Liberia			

Source : ISU (2007).

Quels sont les coûts spécifiques à l'offre linguistique dans l'éducation ?

Bien que les gouvernements citent fréquemment le coût parmi les facteurs prohibitifs, aucune étude ne prouve que les modèles soustractifs ou de sortie précoce coûtent effectivement moins cher. Nous devons nous contenter de comparer les coûts pour essayer de voir si un modèle revient plus cher qu'un autre en utilisant les mêmes critères de mesure. Le tableau 6.2 fournit une liste d'éléments liés à la mise en œuvre de l'enseignement scolaire formel et qui impliquent des coûts – conformément à l'objectif d'EPT de l'UNESCO de parvenir à une *éducation de qualité*.

Tableau 6.2
Incidences financières de modèles éducatifs de qualité

	Anglais/français/ portugais/ espagnol [A/F/P/ Es] uniquement	Alphabétisation initiale en langue africaine + sortie précoce vers A/F/ P/Es	ELM à sortie tardive vers A/F/P/Es	Enseignement bilingue fort/additif : ELM + A/F/P/Es jusqu'à la fin du secondaire
Conception du cursus	Les coûts sont identiques dans tous les modèles.			
Formation des enseignants pour appliquer le cursus	Les coûts sont identiques pour tous les modèles linguistiques. Cela couvre la mise à niveau des expertises – de sorte que les enseignants sont suffisamment compétents pour enseigner le contenu du niveau de leur classe ou de leur domaine de spécialisation.			
Améliorer les capacités linguistiques et générales des enseignants	De nombreux enseignants n'ont pas les aptitudes théoriques ou la maîtrise de la langue d'enseignement et d'apprentissage. Afin de remplir les objectifs de l'EPT d'une éducation de qualité, les enseignants doivent suivre une éducation et une formation complémentaires pour acquérir les moyens de dispenser un enseignement de qualité.			
Donner aux enseignants les connaissances générales et linguistiques requises pour enseigner chaque matière/ domaine du cursus	Tous les enseignants de langues et de matières générales doivent comprendre leur rôle dans l'alphabétisation et l'acquisition de compétences linguistiques adaptées dans le cursus. Tous doivent être formés afin d'être à même d'aider leurs élèves à acquérir les compétences nécessaires en alphabétisation et en langues pour chaque matière ou niveau d'études (voir le tableau 6.3 pour les incidences financières).			
Conception de manuels scolaires	La conception de manuels scolaires est une dépense unique mais les différentes versions linguistiques entraîneront des coûts de mise en page supplémentaires (voir chapitre 8 et Vawda et Patrinos, 1999).			
Production et offre de manuels scolaires	Quel que soit le modèle retenu, le même nombre de manuels scolaires doit être fourni. Si des versions en langues différentes sont nécessaires, le coût supplémentaire unitaire d'impression reste minimal tant que le tirage est supérieur à 15 000-20 000 exemplaires (voir chapitre 8 et Vawda et Patrinos, 1999)[2].			

2 Il s'agit là d'une estimation généreuse. Dans une version antérieure de cette étude, Vawda et Patrinos (1998) indiquent que « les économies de production seraient optimisées entre des niveaux de production de 5 000 et 10 000 exemplaires ».

	Anglais/français/ portugais/ espagnol [A/F/P/ Es] uniquement	Alphabétisation initiale en langue africaine (LA) + sortie précoce vers A/F/P/Es	ELM à sortie tardive vers A/F/P/Es	Enseignement bilingue fort/additif : ELM + A/F/P/Es jusqu'à la fin du secondaire
Élaboration de l'orthographe	Pas de besoin si seuls l'A/F/P/Es sont utilisés	Chaque langue retenue pour l'éducation exige la mise au point d'une orthographe. Si bon nombre de langues africaines ont une longue tradition écrite, beaucoup n'en ont pas. L'élaboration d'une orthographe n'est pas nécessairement onéreuse et le coût peut souvent en être partagé entre plusieurs pays. La participation des communautés et le travail d'organisations comme le SIL et la NACALCO (au Cameroun) n'ont entraîné que des dépenses minimales.		
Développement de la terminologie	Utilisation de l'A/F/P/Es uniquement – semble être l'option la moins chère car la terminologie est empruntée à des contextes européens/du Nord.	Les lecteurs commencent par les LA. À partir de la 4e année, les manuels sont tous en A/F/P/Es – besoin minimal de développement terminologique donc seconde option la moins chère.	Manuels scolaires en LA jusqu'en 6e année environ ; ensuite, A/F/P/Es uniquement. Terminologie nécessaire en LA pour tout le cursus.	Terminologie linguistique africaine mise au point jusqu'à la fin du secondaire – apparemment l'option la plus coûteuse.
Traduction	Aucune traduction nécessaire si des matériels rédigés au départ en A/F/P/Es sont utilisés. Pour les supports centrés sur l'apprenant (produits par la société africaine), ils devront être traduits en A/F/P/Es.	Traduction uniquement nécessaire pour les supports de lecture (voir colonne précédente)	Traduction de tous les manuels scolaires jusqu'à la 6e année.	Traduction de textes jusqu'à la fin du secondaire.
Salaires des enseignants	Coûts identiques			
Salles de classe	Coûts identiques			
Instruments d'évaluation, administration	Coûts identiques			
Traduction des instruments d'évaluation	Sans objet (instruments mis au point dans la langue d'enseignement par les enseignants – aucun coût supplémentaire)		Uniquement si instruments nationaux sont utilisés à la fin de la 6e année – normalement sans objet.	Uniquement probable pour les instruments de sortie au niveau du secondaire.

Le tableau 6.2 montre que la plupart des coûts sont identiques d'un modèle à l'autre. Les seules différences se situent au niveau du développement de l'orthographe (si besoin), de la terminologie et de la traduction. Ensemble, ces éléments constituent les coûts nécessaires à la production de différentes versions linguistiques des manuels scolaires.

Dans une étude extrêmement utile, Vawda et Patrinos (1999) montrent que les coûts additionnels interviennent principalement pour la formation éventuelle des enseignants et les coûts de production des supports. Le tableau 6.2 suppose cependant que l'objectif d'EPT d'une éducation de qualité implique une amélioration globale de la formation des enseignants. De toute façon, la qualité passe par des coûts supplémentaires d'éducation des enseignants. Peu importe le modèle linguistique retenu, ces derniers doivent être formés à la matière qu'ils vont enseigner, pour le niveau dans lequel ils se spécialisent et pour leurs capacités linguistiques et leur niveau d'instruction. Il s'agit-là d'une réalité que l'on ne peut ignorer. Nous reviendrons sur l'offre de manuels scolaires et la formation des enseignants.

Incidences financières de la production de manuels scolaires dans les langues africaines

Patrinos et Velez (1995) comme Vawda et Patrinos (1998, 1999) ont beaucoup écrit sur les coûts de production des manuels scolaires dans les langues indigènes de la Gambie, du Guatemala et du Sénégal. Les coûts supplémentaires, également identifiés par plusieurs autres auteurs, sont étonnamment moins élevés que ne le pensent la plupart des groupes de pression en faveur de la langue seconde/langue internationale. Les coûts nécessaires pour pouvoir utiliser les langues africaines à l'écrit et produire des manuels scolaires se décomposent comme suit :

1) développement de l'orthographe (si nécessaire) ;
2) développement de la terminologie, d'explications traduites de la terminologie ou combinaison des deux ;
3) traduction de manuels scolaires (et des instruments d'évaluation de fin de scolarité selon les cas) ;
4) versions des manuels scolaires en langue africaine.

Combien tout cela coûte-t-il ?

Développement de l'orthographe

Les missionnaires comme d'autres agences ont déjà considérablement travaillé sur l'orthographe de nombreuses langues africaines, en particulier dans les anciennes colonies britanniques (Kenya, Malawi, Nigeria, Zambie et Zimbabwe) et, pendant l'apartheid, en Afrique du Sud et en Namibie. Des évolutions similaires ont également eu lieu pour plusieurs langues de la Guinée Conakry et en Somalie à la fin des années 1970 et 1980. L'amharique est utilisé depuis longtemps comme langue d'apprentissage et, pendant les années 1990, d'importants travaux ont été menés pour plusieurs langues éthiopiennes et érythréennes (33). Le travail sur le kiswahili est bien connu sur l'ensemble du continent. Le Mali, le Niger et le Cameroun ont réalisé des progrès significatifs dans la mise au point de programmes d'alphabétisation dans de nombreuses langues communautaires – ce qui signifie qu'il existe des orthographes établies. Des initiatives sont en cours à Madagascar, au Malawi[3], au Mozambique, en Namibie et dans de nombreux autres pays. Rappelons aussi que de nombreuses graphies et orthographes ont précédé la partition des pays opérée par la colonisation à la fin du 19e siècle, y compris certaines basées sur l'alphabet arabe (comme l'ajami en Afrique de l'Ouest). La situation est donc bien plus prometteuse que l'on ne le pense habituellement.

Cependant, lorsque le développement de l'orthographe est mal établi, il faut consentir des investissements en ressources et en moyens financiers – ce qui entraîne un coût supplémentaire. Si l'on part du principe que l'on identifie d'abord quelques langues prioritaires (au départ, les langues régionales les plus répandues) puis que l'on définit des objectifs et calendriers pour lancer le processus de développement et qu'on le complète à mesure que des ressources financières et autres se dégagent, on peut obtenir des résultats probants sans un investissement initial trop lourd. Dans les pays ne disposant que de ressources limitées dans ce domaine, une solution évidente consiste à obtenir un soutien international à des processus conduits par des scientifiques africains avec l'appui de la communauté. Plusieurs agences bi- et multilatérales ainsi que des ONG reconnaissent la nécessité de soutenir ce travail.

La recherche sur le développement de l'orthographe, en Amérique centrale et du Sud par exemple, montre que si le processus est convenablement planifié, il coûte moins cher qu'on ne le pense. Il est important de s'assurer de la participation des communautés pour faciliter l'acceptation des orthographes

3 Voir par exemple le travail sur l'orthographe transfrontalière du Centre d'études des langues de l'université du Malawi, à Zomba.

et éviter des coûts supplémentaires de révision inutiles et de négociations intervenant trop tard dans le processus. Une autre initiative apparemment couronnée de succès a été mise en œuvre en Papouasie-Nouvelle-Guinée où des matériels d'alphabétisation en 380 langues étaient en cours de production en 2000 (Banque mondiale, 2005) – une entreprise qui serait impossible si les coûts étaient rédhibitoires. En Éthiopie, le développement orthographique – pour 23 langues locales au départ (auxquelles sont venues s'ajouter dix autres langues depuis) – entre 1994 et 2000 a été particulièrement réussi.

Terminologie

Pendant l'apartheid, le gouvernement sud-africain a décidé d'enrichir les orthographes de plusieurs langues sud-africaines et namibiennes dans le cadre de sa politique de développement séparé. La ségrégation ethnolinguistique dans le système scolaire s'est manifestée par un niveau inégal de dépenses par élève : les dépenses pour les apprenants blancs dépassaient de loin celles consacrées aux élèves africains. Cependant, le développement de l'orthographe et de la terminologie s'est poursuivi avec ce budget inégal et limité. Les dépenses unitaires moyennes en 1974-1975 étaient par exemple de 39,53 ZAR pour les enfants africains et de 605 ZAR pour les enfants blancs (SAIRR, 1976, p. 321). Malgré ces énormes écarts, le gouvernement a prévu le développement de la terminologie et les éditeurs ont traduit les manuels scolaires destinés aux élèves africains. Si le coût en avait été trop élevé, le gouvernement ne se serait pas engagé dans ce type d'activités. Des nomenclatures de terminologie de la période 1955-1975 ont été évaluées par des spécialistes du *Pan South African Language Board* et du *National Language Service* du ministère des Arts et de la culture en 2001 : elles ont été jugées tout à fait acceptables 25 ans plus tard et toujours utiles pour l'enseignement. Les traductions récentes des examens de fin d'études en sciences en sotho du Nord (sesotho sa leboa) financées par le *Pan South African Language Board* en 2000 ont nécessité quelque 12 000 USD, car il a fallu mettre au point la terminologie ou l'expliquer en sesotho sa leboa. On voit par là qu'un budget minime a permis de développer dans cette langue la terminologie scientifique utilisée jusqu'à la fin du secondaire. Étant donné que le sesotho sa leboa est très proche de deux autres langues sud-africaines (sesotho et setswana), les traductions parallèles et la mise au point d'une terminologie scientifique seront plus rapides et coûteront donc moins cher. Sur cette base, le coût estimé pour développer une terminologie suffisante utilisable dans neuf langues sud-africaines et couvrir les mathématiques, les sciences, la biologie, la géographie, l'histoire et l'économie jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire se monterait à environ 550 000 USD. Au moins cinq langues sud-africaines sont partagées par des pays voisins : le Lesotho, le Mozambique, le Swaziland, la

Zambie et le Zimbabwe. Ainsi, l'investissement dans une terminologie, qui revient moins cher en Afrique du Sud, pourrait aider ces pays et réduire l'investissement nécessaire (voir également la discussion sur la banque de terminologie *infra*).

Traduction

Nous l'avons vu, l'éducation proposée sous l'apartheid entre 1955 et 1975 nécessitait des traductions et une production de manuels scolaires pour l'ensemble du cursus primaire (1ère à 8e années). Initialement, on pensait que les manuels scolaires en langues africaines étaient très simplistes. Une comparaison des manuels de cette époque (Mahlalela-Thusi et Heugh, 2004) montre qu'ils étaient en fait traduits directement et complètement. Le contenu (y compris la terminologie et les concepts) des matériels scolaires disponibles en afrikaans et en anglais était également élaboré dans sept langues sud-africaines et plusieurs langues namibiennes. Les dépenses consacrées à l'éducation africaine étaient bien inférieures à celles destinées aux élèves parlant l'afrikaans et l'anglais. Les coûts de développement (traduction et terminologie) étaient financés par le gouvernement. Les élèves africains manquaient surtout de manuels scolaires en quantité suffisante (le gouvernement n'investissait pas dans l'impression d'un nombre suffisant d'exemplaires pour que chaque enfant ait ses livres). Autrement dit, l'impression n'intégrait pas les possibilités d'économies d'échelle, qui auraient pourtant réduit le coût unitaire.

De nouveaux développements dans le traitement automatique des langues (TAL) et les technologies de l'information en général révolutionnent actuellement le domaine de la traduction au-delà de l'Afrique. La technologie peut être empruntée en Afrique et adaptée. L'avantage de cette technologie (électronique) est qu'elle diminue le temps nécessaire à la traduction et, par conséquent, en réduit rapidement les coûts. Il revient donc moins cher de traduire des manuels scolaires aujourd'hui que cela n'était le cas pendant la première phase de l'apartheid (1955-1975) ou sous Sékou Touré en Guinée Conakry.

L'avantage connexe de l'ingénierie linguistique est qu'il serait possible d'établir une banque électronique de terminologie générique[4] permettant d'inclure les termes éducatifs principaux/essentiels pour l'enseignement de chacune des matières proposées dans les écoles africaines. Cette banque de terminologie ou de connaissances pourrait être partagée entre les régions et dans toute l'Afrique subsaharienne avec, le cas échéant, des caractéristiques régionales ou

4 L'idée d'une Banque nationale de terminologie est à l'ordre du jour en Afrique du Sud depuis plusieurs années. Les progrès ont été décevants pour des raisons politiques plutôt que techniques.

nationales supplémentaires. L'avantage principal d'une ressource électronique est qu'elle est transportable et peut être mise à jour rapidement.

Même si cette banque d'éducation/de connaissances/de terminologie était conçue à l'origine en anglais, en français ou en portugais, elle offre de multiples options parallèles. Ainsi par exemple, si elle devait être lancée en Afrique du Sud, une banque parallèle pourrait l'être au Sénégal et les deux pourraient fusionner, de sorte que des élèves parlant le wolof pourraient, par curiosité, regarder comment, en Afrique du Sud, les locuteurs de zulu appellent un aigle, une église ou une mosquée. La banque pourrait intégrer aussi bien les terminologies internationales nécessaires pour les sciences que des termes utilisés localement et propres aux connaissances indigènes.

À l'aide d'un logiciel de TAL (tout à fait abordable), les linguistes pourraient utiliser la banque de terminologie/de connaissances en association avec un logiciel de traduction pour commencer le processus de traduction des manuels scolaires dans les langues prioritaires de chaque pays. Le chevauchement considérable des langues et les similitudes entre elles signifieraient que, grâce à un partage des ressources et des compétences, les coûts initiaux de traduction et de formation de traducteurs seraient répartis et donc réduits pour chaque pays (pour une discussion approfondie sur les coûts effectifs et certains des problèmes liés à l'importation de ce type de technologies en Afrique, surtout en termes de production de manuels et de traduction dans plusieurs langues africaines, voir le chapitre 8).

Versions des manuels scolaires en langue africaine

Vawda et Patrinos (1999) ont montré que la publication de matériels éducatifs en langues africaines revient effectivement plus cher, mais dans des proportions moindres qu'on ne le prétend habituellement. Il faut néanmoins pratiquer des économies d'échelle, ce qui suppose d'avoir des tirages importants (chapitre 8). Dans une autre étude, Halaoui (2003) démonte systématiquement les arguments habituels suggérant que la production de manuels scolaires en langues africaines serait plus coûteuse. Il ressort des études de Halaoui (2003) et de Vawda et Patrinos (1999) que, dans la plupart des cas, le volume requis de manuels scolaires en langues africaines est suffisamment important pour que la différence en coût unitaire entre les livres en langues africaines et européennes soit minime. Vawda et Patrinos (1999) montrent par exemple qu'avec des tirages supérieurs à 15 000-20 000 exemplaires, le coût unitaire soutient favorablement la comparaison avec celui des livres publiés en anglais, espagnol français et portugais. Même l'impression de 5 000 à 10 000 exemplaires est viable. Vawda

et Patrinos montrent en outre que la coopération transfrontalière et le partage des coûts permettront souvent de réduire encore les coûts.

Il existe bien un coût de démarrage, mais celui-ci peut être partagé et devient souvent un coût récurrent normal plutôt qu'une dépense supplémentaire sur plusieurs années (en raison des réimpressions, des exigences normales en matière d'offre de manuels scolaires, etc.). Bien que Vawda et Patrinos (1999) incluent un coût initial de formation des enseignants, ils affirment que celui-ci aussi entre à la longue dans les coûts récurrents normaux. Une fois le nouveau programme de formation des enseignants conçu, testé et mis en œuvre, il est soumis aux mêmes évaluations et adaptations que n'importe quel autre. Au total, Vawda et Patrinos estiment que le coût supplémentaire de production de matériels dans les langues africaines et de leur utilisation efficace dans les classes sera inférieur à 10 % du budget des supports d'apprentissage et de la formation des enseignants. En Afrique du Sud, un surcoût de 10 % pour les supports et la formation des enseignants équivaudrait à moins de 1 % (et plutôt 0,7-0,8 %) du budget global. On parle donc là, au maximum, d'un coût additionnel de 1 % de l'ensemble du budget de l'éducation de ce pays.

Dans les cas de communautés linguistiques restreintes où, de ce fait, les tirages ne dépasseraient pas les 15 000 exemplaires (voire même 5 000 à 10 000 seulement), des démarches alternatives peuvent être utilisées. Ainsi en Papouasie-Nouvelle-Guinée, des supports ont été publiés dans des centaines de langues grâce à un format de poche. Depuis l'an 2000, le pays scolarise les élèves dans 380 langues (Banque mondiale, 2005).

Retombées économiques de l'industrie des langues africaines pour l'Afrique

Jusqu'ici, nous nous sommes concentrés sur l'incidence des coûts additionnels. Mais il existe des avantages économiques à moyen et long termes liés au développement d'une industrie « linguistique » dans les pays africains (voir le chapitre 8 pour une discussion plus approfondie et des commentaires). Le développement de l'orthographe, de la terminologie et des compétences en traduction relancerait l'enseignement supérieur sur le continent, en donnant un coup de fouet aux départements de linguistique et de langues africaines. Des élèves de 3e cycle deviendraient des linguistes confirmés – ce qui ouvrirait de nouvelles perspectives d'emploi et limiterait la dépendance vis-à-vis des maisons d'édition internationales souvent basées en Europe. L'industrie de la seconde langue contribue significativement à la richesse du Royaume-Uni, des États-

Unis, de la France, de l'Espagne et du Portugal. L'industrie des langues, même si elle est dominée par l'industrie de l'anglais seconde langue, telle qu'elle a été adoptée et adaptée par l'Australie depuis 15 ans, a considérablement contribué à l'économie de ce pays. Il y a tout lieu de penser qu'une moindre dépendance vis-à-vis d'une industrie des manuels scolaires rédigés dans la seconde langue et aux mains de firmes étrangères apporterait des bénéfices économiques à l'Afrique.

Les investissements initiaux visant à étoffer les langues africaines pour développer leur utilisation à l'école permettraient non seulement d'améliorer la qualité de l'éducation mais aussi de procurer des opportunités économiques au-delà du secteur de l'éducation. Le cas de l'Éthiopie est particulièrement révélateur à cet égard. Le ministère fédéral de l'Éducation a décentralisé l'éducation à 11 bureaux régionaux dans tout le pays. Dans neuf de ces bureaux, des équipes de spécialistes des langues/linguistes appliqués ont mis au point des terminologies en liaison avec des linguistes de l'université et créé des industries d'édition locales et régionales. Cela a permis de renforcer les compétences et l'expertise des régions, d'offrir des emplois et de garantir une participation locale et régionale à différents niveaux de l'éducation. Pourtant, tout laissait craindre en 2010 que cette industrie serait ruinée par une nouvelle politique autorisant des entreprises d'édition multinationales à fournir des matériels scolaires à l'Éthiopie.

Incidences financières : améliorer la qualité à travers la formation des enseignants

Si nous revenons à la discussion sur l'incidence de la formation des enseignants et dévoilons davantage ce qui est nécessaire pour les divers modèles de langues d'enseignement, nous voyons qu'en fait, les modèles directs L2/langue étrangère et de sortie précoce reviennent plus cher.

Un examen attentif des différents modèles d'alphabétisation/de langues d'enseignement utilisés dans les pays africains et de leurs incidences pour la formation des enseignants montre que les coûts de formation seraient pratiquement identiques, que le cursus fasse appel à la langue maternelle ou aux langues officielles/nationales pour l'enseignement. Dans la plupart des pays, les enseignants sont tout simplement mal formés ou préparés à leur métier. En outre, les cursus sont adaptés un peu partout. Ces deux faits signifient qu'il faut modifier les programmes de formation initiale et continue (le cas échéant) ou bien concevoir de tels programmes. Ces dépenses sont inévitables pour garantir une mise en œuvre réussie des cursus.

Même lorsque l'on ne touche pas aux cursus, les enseignants restent mal préparés ou sous-qualifiés dans la majorité des écoles d'Afrique subsaharienne. Il est donc logique, quel que soit le cursus, de former davantage les enseignants d'Afrique. En outre, les programmes de formation initiale ont besoin d'une refonte, de changements ou d'adaptation. Il est inutile de gaspiller des ressources pour des systèmes en plein dysfonctionnement. La formation des enseignants est une priorité si l'on veut réaliser les objectifs de l'EPT, en particulier en matière de qualité.

Le tableau 6.3 recense les différents intrants nécessaires pour préparer les enseignants en poste à mettre en œuvre le cursus existant ou le nouveau cursus afin de réaliser les objectifs de l'EPT. Les intrants sont présentés au regard des différents modèles linguistiques examinés ici. Le tableau s'intéresse donc à la formation continue. Il doit être lu en conjonction avec le tableau 6.2. Le tableau 6.3 développe les trois niveaux concernant la formation des enseignants du tableau 6.2, en détaillant ici ce dont ont besoin les enseignants pour proposer une éducation de qualité en termes de modèle linguistique utilisé. En outre, les trois dernières lignes du tableau permettent de comparer les résultats éducatifs lorsque les enseignants bénéficient d'une formation continue adaptée ou, pour les nouveaux enseignants, d'un nouveau programme de formation. Certains modèles sont susceptibles d'offrir un retour positif sur investissement (en termes de résultats scolaires des élèves) quand d'autres en seront incapables. Cela signifie que ces derniers modèles sont coûteux et inefficaces... Les résultats présentés ici combinent ceux d'études longitudinales effectuées aux États-Unis (Thomas et Collier, 1997 et 2002), d'études sur le système éducatif sud-africain (voir par exemple DoE, 2005) et d'études sur plusieurs pays africains (voir par exemple Mothibeli, 2005). Les implications pour les modèles de langues d'enseignement par rapport aux résultats scolaires sont discutées au chapitre 2 (tableau 2.4 et figure 2.1).

L1 = première langue
LE = langue étrangère
LA = langue africaine
L2 = langue seconde
A/F/P/E = anglais, français, portugais ou espagnol
LDE = langue d'enseignement
LM = langue maternelle

Tableau 6.3
Besoins de formation des enseignants par modèle linguistique par rapport aux résultats scolaires attendus

L2/LE uniquement		Sortie précoce		Sortie tardive		Modèle additif bilingue/fort (LA + L2)		LA/LM comme LDE tout au long de la scolarité + L2 comme matière de spécialisation	
100 %[5] des enseignants de la 1ère à la 12e années ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en A/F/P/E		75 % des enseignants (4e-12e années) ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en A/F/P/E		50 % des enseignants (7e- 12e années) ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en A/F/P/E		50 % des enseignants (7e-12e années) ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en A/F/P/E		15 % des enseignants (spécialistes de la L2 enseignée comme matière) ont besoin de remettre à niveau leurs compétences en A/F/P/E	
Tous les enseignants ont besoin d'une méthode sur la L2 (langue et alphabétisation) sur tout le cursus pour pouvoir enseigner correctement à travers la L2/LE		Tous les enseignants : 25 % ont besoin d'une formation en L1 et 75 % d'une méthode sur la L2 (langue et alphabétisation) sur tout le cursus		Tous les enseignants : 50 % L1 et 50 % L2 ont besoin d'une méthode (langue et alphabétisation) sur tout le cursus		Tous les enseignants : 50 % L1 et 50 % L2 ont besoin d'une méthode (langue et alphabétisation) sur tout le cursus		Tous les enseignants : 85 % L1 et 15 % L2 ont besoin d'une méthode (langue et alphabétisation) sur tout le cursus	
100 % des enseignants ont besoin d'une formation et d'une remise à niveau pour le contenu et le cursus – coûts identiques pour tous les modèles									
Si tous les enseignants sont correctement préparés à enseigner en appliquant l'un des modèles présentés ci-dessus et en respectant le cursus nécessaire pour préparer au mieux les enseignants pour chacun de ces modèles, alors les résultats scolaires escomptés par modèle sont détaillés ci-dessous, en fonction de chacun des modèles.									
Résultat moyen escompté par étudiant, 20 % en L2[6]		Résultat moyen escompté par étudiant, 30-35 %en L2		Résultat moyen escompté par étudiant, 50 % en L2		Résultat moyen escompté par étudiant, 60 % en L2		Résultat moyen escompté par étudiant, 60 % en L2	
Coût Le plus élevé	**Valeur**[7] La plus faible	**Coût** Élevé	**Valeur** Faible	**Coût** Moyen	**Valeur** Correcte	**Coût** Moyen	**Valeur** Élevée	**Coût** Le plus faible	**Valeur** Élevée

5 Ces pourcentages sont là à titre de proportions. De toute évidence, il y aura toujours des enseignants compétents et convenablement formés dans le système. Mais, proportionnellement, 100 % de ceux qui ne maîtrisent pas la L2 auront besoin d'une formation continue en L2, etc. Le même principe s'applique au reste de ce tableau.
6 Résultat escompté selon la recherche discutée par Heugh au chapitre 2, tableau 2.4.
7 La valeur est déterminée ici par les niveaux d'acquis projetés tels qu'établis par la recherche disponible.

Ce que montre ce tableau, c'est que le modèle le plus coûteux à mettre en œuvre est un modèle qui exige la remise à niveau des enseignants dans la langue cible (L2/LE ou langue internationale de grande diffusion). On voit déjà en Éthiopie que 200 heures de formation à l'anglais dispensée aux enseignants du primaire ne suffisent pas et que les enseignants perdent rapidement leur niveau d'anglais dans un contexte où cette langue reste une langue étrangère (seuls 0,3 % de la population parlent un anglais courant). Le modèle le plus coûteux est aussi celui qui a le moins de chance de produire des bons résultats éducatifs chez les élèves – la note moyenne en L2 n'atteignant probablement que 20 % – ce qui montre qu'ils ne pourront pas comprendre les cours de mathématiques ou de sciences ou n'importe quelle autre matière prévue au programme dès lors qu'ils sont enseignés dans cette langue. Malgré un investissement de 42 % du budget de formation des enseignants pour améliorer le niveau d'anglais de ces derniers consenti en Éthiopie depuis 2005, on n'observe aucune progression sensible des résultats des élèves en anglais en tant que matière et les résultats généraux toutes matières confondues se sont dégradés (Heugh *et al.*, à paraître). Toute dépense allouée à ce modèle est donc extrêmement peu efficace, ne procure qu'un rendement minime sur investissement et donc n'offre qu'une valeur limitée pour le système éducatif considéré.

Les modèles de sortie tardive procureront sans doute des retours sur investissement mitigés : la note moyenne des élèves dans la langue cible devrait se situer autour de 50 %, ce qui signifie qu'ils ont une chance sur deux de comprendre et de travailler le programme scolaire dans la langue cible après la 6e année.

Les modèles additifs bilingues coûtent approximativement autant que les modèles de sortie tardive mais avec un retour sur investissement apparemment meilleur. Les élèves devraient obtenir une note moyenne de 60 % à la fin des années 6-8, ce qui signifie qu'une proportion supérieure d'élèves est suffisamment bien préparée pour s'inscrire dans le secondaire et aller au terme de ce cycle. La valeur dérivée des modèles additifs est donc forte. Le modèle le moins coûteux à mettre en place et à doter en ressources est le dernier, celui qui repose essentiellement sur la langue locale ou régionale avec un enseignement important de la L2 comme matière. Sa valeur devrait être la plus élevée de tous les modèles. Mais ce modèle a peu de chance d'avoir la faveur des gouvernements africains à l'heure actuelle.

Si l'objectif poursuivi est un système éducatif bien planifié et fonctionnant correctement, cela aura des conséquences pour la formation des enseignants. Si

l'offre de formation des enseignants est prévue en appui à un système efficace et qu'elle est ensuite délimitée en fonction des différents modèles linguistiques, il devient alors évident que l'utilisation des langues africaines dans des modèles de sortie tardive/additifs bilingues (une langue africaine plus une langue internationale de grande diffusion) ne revient pas plus cher qu'avec les modèles dominants utilisant l'anglais, l'espagnol, le français ou le portugais.

- les exigences en matière de formation des enseignants pour ce qui est du cursus, de la connaissance du contenu et des méthodes pédagogiques en classe entraînent des coûts identiques pour tous les modèles linguistiques ;
- cela ne coûte pas plus cher de former des enseignants en Afrique pour qu'ils enseignent dans les langues qu'ils connaissent et parlent bien. Mais cela revient plus cher de former des enseignants à utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore convenablement. Ces enseignants doivent d'abord apprendre la langue par le truchement de laquelle ils devront enseigner et atteindre également un bon niveau de maîtrise théorique, ce qui demande du temps (au moins 200 heures par enseignant lorsque la langue est largement utilisée dans la société comme L2 et bien plus longtemps si cette langue est peu parlée, entendue ou utilisée à l'écrit)[8].

L'idée selon laquelle l'enseignement en langue maternelle et l'enseignement bilingue coûtent trop cher ne tient pas lorsque l'on considère la formation des enseignants face à l'impact du support d'enseignement. L'hypothèse qui voudrait que les enseignants en poste sont compétents dans la langue qu'ils sont censés utiliser pour enseigner est en fait le signe que l'on ne réalise pas ou ne comprend pas suffisamment le fait que les enseignants ne sont pas tenus à l'impossible et qu'ils ne peuvent pas enseigner sans avoir été correctement formés. Ils ne peuvent donc pas enseigner dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

Un argument revient souvent à propos de l'offre centralisée de la formation des enseignants, à savoir qu'il serait difficile de former les enseignants dans

8 En Afrique du Sud, où l'anglais est la première langue d'environ 8 % de la population et la seconde langue pour au moins 30 % des habitants, cela signifierait qu'environ 280 000 des 350 000 cohortes d'enseignants auraient besoin de 200 heures de formation continue en langues. Il s'agit là d'une entreprise gigantesque et coûteuse. En Éthiopie, l'anglais n'est connu que par 0,3 % de la population. C'est donc une langue étrangère. Bien que 42 % du budget de formation des enseignants soient alloués à la remise à niveau de ces derniers en anglais (dans le cadre d'un programme de formation continue de 200 heures lancé depuis 2005), cet investissement n'a guère produit de fruits. Si les résultats des élèves en anglais sont restés stables depuis, leurs résultats globaux et en particulier en mathématiques, se sont dégradés (Heugh *et al*., 2010).

plusieurs langues dans un même établissement. L'option par défaut consiste à n'offrir qu'une formation dans la langue étrangère/LIGD. La Banque mondiale s'est récemment prononcée sur cette question :

> « ... Lorsqu'il existe de nombreuses langues, les anciennes approches centralisées du développement et du déploiement des enseignants devront être modifiées. Pour relever ce défi, les pays peuvent décentraliser le recrutement des candidats-enseignants ; quant à la formation initiale et continue, elles peuvent également être menées à bien au plan régional plutôt que central » (Banque mondiale, 2005, p. [3]).

La décentralisation de l'éducation et du soutien aux enseignants ne devrait pas être uniquement liée aux problèmes des langues d'enseignement. La question couvre tous les aspects de l'appui aux enseignants. Les approches centralisées ne sont pas satisfaisantes. Les enseignants situés à la périphérie ne reçoivent pas un soutien suffisant. D'autres débats sur la formation continue et le soutien reconnaissent la nécessité de structures régionales et locales. Celles-ci devraient améliorer l'appui prodigué en vue de dispenser une éducation de qualité et sont une condition préalable indispensable au succès de la mise en œuvre et du suivi des programmes d'études. Ces structures seraient également plus utiles pour répondre aux besoins d'alphabétisation et de développement linguistique des enseignants. Lier l'éducation décentralisée des enseignants et le soutien aux enseignants aux seules questions de langue et d'alphabétisation serait une erreur.

Enfin, dans une étude sur le rapport coût-efficacité de l'enseignement en langue maternelle en Afrique, Komarek (1998) affirme que la formation continue des enseignants et la production de manuels scolaires en langues africaines sont des opérations rentables et efficaces (voir *supra*) – à la condition pourtant que les gouvernements ne changent pas de politique en cours de route. Autrement dit, dans des climats politiques instables, les initiatives appuyant l'enseignement en langue maternelle ne produisent pas un bon retour sur investissement. Cela tient à l'interruption souvent prématurée de ces programmes et des programmes d'enseignement bilingue (au cours de la phase initiale de démarrage), quand on anticipe les coûts initiaux d'investissement et que l'interruption intervient avant que le retour sur investissement ne puisse se concrétiser. De tels phénomènes ne devraient pas être utilisés comme arguments pour nier le caractère abordable de l'enseignement en langue maternelle.

Résumé

Plus on s'appuie sur une ancienne langue coloniale, plus il est coûteux de trouver les enseignants convenablement formés. Nous savons en outre grâce aux études internationales évoquées auparavant que plus on utilise les langues internationales de grande diffusion, plus le niveau d'acquis attendu est bas. Par conséquent, plus les dépenses en faveur de l'ancienne langue coloniale sont élevées dans l'éducation africaine, plus le retour sur investissement est faible.

Dans le meilleur des cas, les calculs de Vawda et Patrinos (1999) laissent penser que les coûts initiaux estimés renchériraient de moins de 10 % le budget de l'éducation pour la formation des enseignants et la production de matériels. Cependant, si nous intégrons les arguments supplémentaires évoqués ci-dessus, ce chiffre sera probablement moins élevé. Ainsi en Afrique du Sud, étant donné que moins de 10 % du budget total de l'éducation sont consacrés aux matériels scolaires et à la formation des enseignants, cela impliquerait environ 1 % supplémentaire pour l'ensemble du budget, tout au plus. Bien que cette discussion mette en avant les avantages pour l'industrie locale et régionale des langues et de l'édition, les coûts et les avantages pour les étudiants n'ont en revanche pas encore été explorés. On peut imaginer que ces avantages dépasseront les investissements initiaux, quels qu'ils soient

Coûts-bénéfices pour l'éducation des élèves : une simulation

L'un des rares économistes spécialisés en langues et en économie, François Grin, a participé à diverses études de chiffrage sur l'introduction du multilinguisme dans l'Union européenne, au Canada, en Nouvelle-Zélande et en Afrique du Sud. Son travail montre que l'utilisation des langues indigènes pour l'éducation et l'administration est moins coûteuse qu'on ne le pense habituellement.

Grin a mis au point un exemple utile de simulation des coûts, relativement faibles, de l'introduction du bilinguisme ou du multilinguisme en général. Il pointe les lacunes d'études qui pourraient présenter en détail les coûts-bénéfices de plusieurs modèles de langues d'éducation :

> « La langue dominante comme support d'enseignement, avec ou sans enseignement d'autres langues comme matières ; l'enseignement au

moyen d'une langue minoritaire (ELM) ; les filières bilingues où certaines matières sont enseignées dans la langue dominante et d'autres dans la langue minoritaire ou dominée » (Grin, 2005, p.17).

En l'absence d'études chiffrant ces scénarios, Grin développe un modèle antérieur pour illustrer son argument :

« Dans le cadre d'hypothèses très générales, on peut montrer que l'enseignement dans une langue de grande diffusion (LGD) sera habituellement moins coûteux que l'enseignement en langue maternelle (ELM) pour certaines composantes du coût, telles la normalisation linguistique nécessaire et la production de matériels éducatifs. L'activité d'enseignement et de formation elle-même coûterait en gros la même chose, quelle que soit la langue utilisée ; ce dernier résultat s'étend à la formation des enseignants[9]. Dans l'ensemble, la ventilation analytique des éléments de dépenses nous pousse à escompter que l'ELM sera légèrement plus cher que l'enseignement dans une LGD, ce qui correspond aux constatations précédentes selon lesquelles le fait de passer d'un système unilingue (LGD) à un système bilingue (LGD + LM) représente un coût supplémentaire de l'ordre de 4 à 5 %. Parallèlement, la LM aura un avantage sur la LGD en tant que langue d'apprentissage et d'enseignement (LdAE) pour ce qui est des résultats éducatifs, avec en général de meilleures notes aux tests et des taux de redoublements et d'abandons moins élevés. Autre conséquence de l'utilisation de la LM en tant que LdAE – qui indique une augmentation globale du nombre d'années de scolarisation des élèves – est le fait que le stock de capital humain va s'accroître. Dans la mesure où ce dernier est annonciateur d'une meilleure productivité du travail et, partant, de rémunérations supérieures, mettre au point une filière éducative en LM débouchera finalement sur des revenus plus élevés » (Vaillancourt et Grin, 2000, pp. 20-21).

À l'aide d'une simulation, Grin (2005) met en lumière les implications probables en termes de coûts pour un cycle d'enseignement primaire de cinq ans.

9 « La formation d'enseignants en LM peut coûter plus cher si tout se fait dans la LGD et que seuls les futurs enseignants en LM ont besoin de formation supplémentaire afin d'être en mesure d'enseigner par le truchement de la LM. Ceci soulève alors la question de la raison pour laquelle la LGD est le support de la formation de tous les enseignants pour tous et illustre le fait que, fréquemment, les coûts qui paraissent plus élevés pour l'enseignement dans la LM ou la langue minoritaire ne sont pas inévitables au plan technique, mais ne sont que le simple résultat de certains dispositifs institutionnels (éminemment politiques) » (Grin, 2005, p. 20).

Tableau 6.4
Simulation des implications financières des redoublements et des abandons pour des élèves bénéficiant d'un enseignement en LGD

Année	Taux d'abandon cumulé	Coût moyen[10]
1ère	0	100
2e	0	100
2e redoublée	0	100
3e	5	95
4e	10	90
4e redoublée	15	85
5e	15	85
Coût d'un diplômé		**655**

Source : Grin (2005, p. 22).

Tableau 6.5
Implications financières des redoublements et des abandons pour des élèves bénéficiant d'un ELM

Année	Taux d'abandon cumulé	Coût moyen	Coût moyen avec augmentation de 7,5 %
1ère	0	100	107,5
2e	0	100	107,5
2e redoublée	0	100	107,5
3e	0	100	107,5
4e	5	95	102,1
4e redoublée	n.d.	n.d.	n.d.
5e	10	90	96,7
Coût d'un diplômé		**585**	**628,8**

Source : Grin (2005, p. 22).

10 Chiffre simulé qui ne correspond à aucune monnaie réelle. Le chiffre 100 correspond au coût total pour 100 % des élèves du système en 1ère année. Si 5 % des élèves abandonnent en 3e année, alors il en coûtera 95 unités pour retenir 95 % des élèves dans cette année, et ainsi de suite. Il a été prouvé que la plupart des élèves devront redoubler une à deux années de primaire s'ils restent jusqu'au bout du cycle dans les modèles de sortie précoce ou de langue étrangère/L2.

Il convient de souligner que ces tableaux sont construits à partir d'estimations. Dans la réalité, on peut s'attendre à des redoublements et des abandons dès la première année. On voit que le coût global de l'enseignement en langue maternelle est susceptible d'être moins élevé à moyen terme parce qu'il réduit l'incidence des redoublements et des abandons. Même si l'enseignement en langue maternelle devait impliquer une augmentation de 7,5 %, comme prévu dans ces tableaux (pour Grin, cela devrait plutôt être de l'ordre de 4-5 % et les discussions précédentes montrent que ce surcoût se situerait même plutôt autour de 1 %), le coût cumulé du maintien d'un enfant à l'école jusqu'à la fin de la 5e année dans un programme ELM-bilingue est inférieur à celui d'un programme utilisant la LGD (628,8 contre à 655). Il y a donc une réelle économie pour le système, associée à des avantages à plus long terme.

Une étude de la Banque mondiale au Mali a montré que si les programmes en français uniquement coûtaient moins cher par an en ressources, les taux de redoublements et d'abandons, plus élevés, les rendaient plus coûteux que les programmes ELM-bilingues pendant le cycle primaire :

> « ... les programmes en français uniquement coûtent environ 8 % de moins par an que l'enseignement en langue maternelle mais le coût total de l'éducation d'un élève pendant tout le cycle primaire (six ans) est environ de 27 % supérieur, en grande partie du fait des écart de taux de redoublements et d'abandons. Des résultats similaires ont été observés au Guatemala » (Banque mondiale, 2005).

L'étude sur le Guatemala se concluait ainsi :

> « L'enseignement bilingue au Guatemala est un investissement public efficace. Cela est confirmé par un exercice assez grossier de calcul des coûts-avantages. Un passage vers l'enseignement bilingue déboucherait sur des économies considérables en raison d'une réduction des redoublements... Les économies imputables à l'enseignement bilingue, même en tenant compte d'un coût plus élevé, sont estimées à plus de ... 5,6 millions USD par an. Une réduction des abandons et de leurs conséquences sur les revenus individuels correspond en moyenne à une augmentation de ces revenus annuels d'environ ... 33,8 USD » (Patrinos et Velez, 1995, p. 2 dans Woodhall, 1998, p. 9).

Les avantages à long terme de l'investissement initial dans les langues africaines, associés à de meilleures perspectives d'emploi et des rentrées fiscales

supérieures, déboucheraient sur des retours sur investissement pour le trésor sous forme d'impôts. Le système national bénéficierait d'autres avantages, sociaux, éducatifs et de développement lorsque les élèves restent plus longtemps à l'école. L'une des conclusions clé de la recherche en matière de santé et, plus particulièrement, de VIH/SIDA, est que plus les filles/femmes restent à l'école, plus l'incidence du sida et des problèmes connexes de santé est faible. Cela se traduit bien évidemment par des avantages économiques positifs pour le pays. Les bénéfices les plus évidents sont liés à des dépenses de santé moindres, des potentiels de revenus supérieurs et un meilleur soutien parental pour les écoliers de la génération suivante.

Les arguments qui voudraient que l'enseignement en langue maternelle coûte trop cher pour être généralisé ne reposent pas sur des preuves empiriques. Les détracteurs exigent en général des preuves catégoriques du moindre coût de fonctionnement des programmes d'ELM sans admettre qu'ils devraient eux aussi produire des preuves similaires des coûts réels, à moyen et long termes, des système éducatifs de sortie précoce qui, nous l'avons vu, conduisent la majorité des élèves à l'échec.

Stratégies intelligentes de réduction des coûts pour le financement de l'enseignement en langues africaines

Pendant trop longtemps, les pays africains ont trop fait confiance aux compétences, aux ressources matérielles et aux programmes éducatifs du Nord et de l'Occident – pour toutes sortes de raisons liées aux effets résiduels du colonialisme et aux nouvelles conditions de vie des élites postcoloniales. En regroupant les ressources indigènes du continent et en optimisant les connaissances et compétences existantes, on pourrait minimiser les coûts liés au développement des langues africaines, à la production de manuels scolaires, à la formation des enseignants et aux modèles de langues d'enseignement pour les pays africains. Il n'est plus nécessaire de faire appel à et de s'appuyer de façon indue sur des compétences coûteuses en provenance de l'extérieur. Les expériences des pays africains fournissent déjà les connaissances nécessaires à la conception de modèles et d'approches internes plus appropriées. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas tenir compte des connaissances nouvelles provenant de l'extérieur, mais que les pays africains doivent mieux exploiter les compétences dont ils disposent.

Conséquences pour la formation des enseignants et utilisation judicieuse de la conception de programmes

Les objectifs EPT et OMD de l'UNESCO ont, comme bon nombre d'autres initiatives, déjà fait une priorité de la remise à niveau de la formation des enseignants et de la nécessité d'assurer une formation initiale ou continue pour les enseignants africains. Quantité d'entre eux n'ont tout simplement pas reçu de formation ou ont été trop mal formés pour pouvoir gérer avec succès un modèle éducatif quelconque. Dans le cadre d'un plan en cinq points pour la transformation de l'éducation en Afrique, Mazrui (2002) suggère de renforcer la coopération et le partage de compétences sur le continent.

La plupart des pays africains ont participé d'une manière ou d'une autre à la transformation des cursus depuis Jomtien – ce qui implique de réviser les programmes de formation des enseignants. Cela exige, de toute évidence, que les formateurs soient eux-mêmes convenablement formés aux nouvelles connaissances et compétences. Les pays du continent ont en outre beaucoup à apprendre et à échanger – surtout s'ils veulent, à l'avenir, éviter les difficultés et les erreurs identifiées ici.

Étant donné qu'il faut effectuer un investissement initial dans les nouveaux programmes de formation des enseignants pour mettre en place le nouveau cursus, les programmes qui incluent les exigences en matière de pédagogie bilingue et d'acquisition des langues sont peu susceptibles de se traduire par des coûts supplémentaires au départ par rapport à d'autres programmes conçus pour préparer les enseignants aux changements dans les cursus. Une fois conçus et testés, leur mise à jour fait partie des coûts de fonctionnement normaux, pour reprendre l'argument de Vawda et Patrinos (1999) et de Grin (2005).

La recherche internationale a déjà fourni des données substantielles sur les besoins en formation des enseignants dans les modèles d'enseignement bilingue. Ces données doivent être partagées et diffusées plus largement sur le continent, avec les preuves et les programmes de formation des enseignants conçus pour appuyer l'enseignement en langue maternelle et l'apprentissage des langues nationales et internationales de grande diffusion. Depuis 1988, le PRAESA, a ainsi participé via l'université du Cap à la formation continue des enseignants destinés à enseigner dans des contextes bi- et multilingues. Il a également lancé en 2002 un programme de formation des formateurs pour l'enseignement multilingue, à titre pilote, avant d'envisager sa généralisation dans toute la région. L'objectif du programme de formation de formateurs est

de fournir à ces formateurs ainsi qu'aux responsables de la planification et des politiques de langues d'enseignement les informations dont ils ont besoin pour prendre les décisions les mieux adaptées aux besoins d'apprentissage linguistiques et autres des élèves dans les pays africains. Ce programme est conforme au protocole sur l'éducation de la SADC, adopté en 1997 (SADC, 1997) qui donnait la priorité à la formation des enseignants, au partage d'expertise et à la collaboration au sein de la région. Les enseignements de ces initiatives peuvent se révéler très utiles et les programmes peuvent être adaptés ailleurs sur le continent à moindre coût. Cela ne signifie pas qu'un pays doive adopter des programmes conçus par un autre – mais plutôt qu'il faut mettre l'accent sur le partage et l'apprentissage mutuel et prendre des décisions plus éclairées susceptibles d'accélérer les processus, de réduire les coûts et d'optimiser l'utilisation des compétences disponibles sur le continent.

Formation des enseignants, formation des formateurs et critères pour les conseillers : des approches coût-efficaces

Le continent a déjà dépensé beaucoup d'argent pour des programmes qui ne sont guère utiles aux apprenants. Ces fonds ont donc été en grande partie gaspillés. L'adoption de listes de vérification des programmes de formation des enseignants, de la formation des formateurs et de l'expertise nécessaire pour conseiller les gouvernements permettrait de garantir un meilleur ciblage des dépenses vers des programmes plus susceptibles de réussir.

Formation des enseignants

L'expérience acquise dans les programmes de formation de formateurs et d'enseignants évoqués précédemment, associée à l'expérience internationale de formation d'enseignants bilingues, indique que plusieurs considérations doivent être prises en compte pour parvenir à des dépenses efficaces :

- les enseignants n'ont pas été formés à reconnaître la différence entre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et son utilisation comme support d'enseignement pour les matières prévues au programme ;
- l'utilisation de langues locales/indigènes comme supports d'enseignement n'est pas abordée directement ; on part du principe que si un/e enseignant/e parle une langue, il/elle peut l'utiliser pour enseigner ;
- les enseignants sont souvent censés enseigner dans leur L2 ou dans une langue étrangère et ce problème n'est pas convenablement pris en compte dans les programmes de formation. D'où un mauvais modèle de communication/linguistique ;

- les enseignants finissent par changer de code, en désespoir de cause, même si ce n'est pas systématique. Cette activité n'est pas validée, ce qui les oblige, ainsi que leurs élèves, à se cacher comme si cette attitude n'était pas légitime. En fait, là où elle est utilisée de façon systématique, elle semble bénéfique. C'est une question qui doit être convenablement prise en compte dans les programmes de formation des enseignants (chapitre 3) ;
- les étudiants accédant au supérieur doivent souvent suivre des programmes de rattrapage en anglais, français ou portugais, afin de pouvoir suivre leurs études universitaires.

Le cursus de formation des enseignants en Afrique devrait comprendre les éléments suivants :

- modules de formation linguistique pour les enseignants en L1 et en L2 (langue maternelle et langue internationale de grande diffusion), afin qu'ils puissent assurer un enseignement correct et utiliser au mieux les manuels scolaires ;
- introduction aux rudiments de la théorie de l'acquisition de la L1 et de la L2, y compris la façon dont les enfants deviennent alphabètes et apprennent à lire et à écrire convenablement (applicable aux enseignants pour l'ensemble du cursus) ;
- apprendre aux enseignants à enseigner la lecture et l'écriture[11];
- méthodologie d'enseignement bilingue/multilingue et stratégies applicables en classe (notamment comment enseigner dans les langues africaines et par leur truchement) ;
- introduction au processus de mise au point d'une terminologie dans les langues africaines et utilisation de cette terminologie ;
- remise à niveau sur les matières enseignées et l'expertise ;
- introduction et utilisation des technologies de l'information ;
- rudiments sur la production de matériels pour les salles de classe ;
- recherche-action basée sur la classe ;
- éducation interculturelle.

(voir aussi Dutcher, 2004*a* et Benson, 2010 pour des discussions sur ces questions).

11 Je dois cet argument à Hassana Alidou. Il a pris une pertinence encore plus grande après les dernières recherches menées en Afrique du Sud en 2007, au cours desquelles Alidou a interrogé des formateurs d'enseignants et constaté qu'ils n'apprenaient pas à ces derniers pendant la formation initiale à enseigner la lecture et l'écriture même dans le cadre d'un nouveau cursus, extrêmement coûteux, mis en place dans le pays (Reeves *et al.*, 2008).

Former les formateurs et informer les planificateurs

Afin de préparer les planificateurs et les décideurs chargés des questions d'éducation à prendre des décisions informées et les formateurs d'enseignants au changement de responsabilités, il faudrait suivre la suggestion de coopération régionale proposée par Mazrui et offrir des programmes conjoints ou qui incluent des participants venus de différents pays. L'expérience du programme PRAESA montre que le plan de cours suivant est utile pour des participants de ce niveau :

- (introduction à la) théorie de l'acquisition de la L1 et L2, y compris la façon dont les enfants deviennent alphabètes et apprennent à lire et écrire convenablement (applicable aux planificateurs sur l'ensemble du cursus) ;
- politique d'enseignement des langues, modèles et résultats ;
- principes pédagogiques de l'enseignement bilingue/multilingue ;
- introduction au processus de mise au point d'une terminologie dans les langues africaines et utilisation de cette terminologie ;
- démarches participatives (participation de la communauté) au niveau de la politique et de la planification de l'éducation ;
- plaidoyer en faveur de la planification de l'éducation ;
- approches coûts-bénéfices de la planification à moyen et long termes pour assurer la réussite éducative par rapport aux approches à court terme.

Conditions préalables pour les conseillers des responsables de l'éducation

Étant donné l'impact des activités de conseil auprès des ministères de l'Éducation, un ensemble de règles minimales en termes d'expérience et de connaissances théoriques devrait être imposé au moment de recruter les consultants. Afin de réduire les dépenses inutiles pour des approches peu susceptibles d'être rentables, tout département ou ministère en charge de l'éducation recherchant des avis extérieurs sur les questions de langues d'enseignement devrait veiller à ce que ses conseillers aient les compétences requises et avérées dans les domaines suivants :

- théorie de l'acquisition de la L1 et de la L2 ;
- contextes multilingues dans lesquels la/les L1 est/sont une/des langue/s africaine/s et est/sont parlée/s par la majorité ;
- la langue internationale de grande diffusion en tant que langue de la minorité plutôt que de la majorité (ce qui est inévitablement le cas en Europe).

Exigences pour les évaluateurs de programmes linguistiques ou d'alphabétisation

De nombreux éducateurs qui se chargent d'évaluer les programmes d'alphabétisation et de L2 en Afrique n'ont pas forcément les compétences nécessaires dans ces domaines. C'est ce qui ressort de la masse des études de suivi des performances des élèves jusqu'en 5e et 6e années, stade où l'on voit clairement si le programme linguistique a ou non réussi et s'il a contribué à un bon apprentissage des élèves. Les bailleurs de fonds ou toutes autres parties prenantes n'ont pas intérêt à faire appel à des évaluateurs censés fournir une analyse des programmes d'alphabétisation et linguistiques s'ils n'ont pas fait la preuve de leur expertise en la matière. Ces évaluateurs doivent avoir des compétences et expertises adaptées dans les domaines suivants :

- théorie de l'acquisition d'une L1 et d'une L2 ;
- politique d'enseignement des langues, modèles et résultats ;
- recherches actuelles sur l'alphabétisation et l'apprentissage des langues en Afrique et ailleurs ;
- principes pédagogiques de l'enseignement bilingue/multilingue ;
- sensibilité à la durée de l'apprentissage d'une langue et à son incidence sur le besoin de programmes reposant sur des caractéristiques longitudinales ;
- compétences adaptées en matière de construction d'instruments d'évaluation (qualitative et quantitative).

Lorsque les évaluateurs ne satisfont pas à ces critères, les ressources consacrées à l'évaluation ou aux appréciations systémiques sont gaspillées.

Un plan en dix points : comment mieux utiliser les langues africaines dans l'éducation

	QUOI	QUI	DURÉE	COÛT : identique ou supérieur
1.	Politique des langues d'enseignement	Petite équipe de consultants bien informés : faire appel à des experts venant d'Afrique	Consultations locales et régionales par courrier/forum électronique pendant 2 mois ; 2-3 réunions centralisées	Le même que pour n'importe quel développement de politique éducative/linguistique
2.	Plan de mise en œuvre	Équipe compétente restreinte	2 mois	Le même que pour n'importe quelle autre politique

	QUOI	QUI	DURÉE	COÛT : identique ou supérieur
3.	Soutien du public	Responsables et experts en éducation à travers les médias ; canaux formels et informels de communication	Commencer immédiatement ; maintenir le public informé ; s'assurer de la participation du public aux débats.	Les médias devraient effectuer ce travail sans surcoût pour l'État ; dépenses publiques au besoin. Mêmes coûts que pour n'importe quelle autre politique publique.
4.	Ingénierie linguistique : terminologie	Équipe d'experts restreinte assurant le développement des capacités	Accélère le calendrier de mise à disposition	Nouveaux coûts mais peu élevés, reproductibles, accessibles électroniquement
5.	Technologie de la traduction	Les départements universitaires de langues africaines doivent requalifier/ remettre à niveau le cas échéant	Rapide – peut réduire le temps de traduction de 50 % ; peut être utilisé pour les manuels scolaires et les ressources électroniques – téléchargement des évaluations, tableurs, etc.	Investissement en logiciel peu onéreux. Réduction du temps = réduction des coûts
6.	Services de développement linguistique	Universités africaines – préparer les étudiants à acquérir des compétences en matière d'orthographe, de lexicographie, de terminologie et de traduction	Début de la formation : aussi vite que possible (l'année scolaire suivante)	L'État investit dans la requalification des formateurs universitaires et la mise en place de services de développement linguistique ; établir un plan d'affaires en vue d'un autofinancement à l'horizon de 5-10 ans
7.	Dictionnaires (multilingues)	Identifier l'affiliation institutionnelle (université/s ; département gouvernemental ; structure indépendante sans but lucratif)	Projet à long terme – en cours	Investissement de l'État/allocation annuelle
8.	Supports multilingues	a. Maisons d'édition – nationales ; b. Enseignants spécialisés peuvent les produire électroniquement	a. Les délais de publication exigent une planification rigoureuse b. L'utilisation de la banque électronique d'éducation pour stocker les supports produits par les enseignants est plus rapide et peut être utilisée quasi immédiatement	a. Publication : la collaboration transfrontalière réduit les coûts et les dépenses et accélère le retour sur investissement. En général, guère plus. b. La banque électronique des supports – coûts minimaux. Les maisons d'édition peuvent recouvrer les coûts et développer leur marché en Afrique

	QUOI	QUI	DURÉE	COÛT : identique ou supérieur
9.	Formation des enseignants	Requalification des formateurs d'enseignants ; partager les compétences disponibles en Afrique	Développement accéléré des capacités ; ensuite, mêmes délais que pour l'offre régulière	Coûts minimaux pour la conception initiale de nouveaux programmes ; deviennent rapidement des coûts de fonctionnement normaux.
10.	Investissement total – dépenses supplémentaires pour le budget de l'éducation pendant 5 ans			1-5 %[12] recouvrables ; réduit les dépenses globales à moyen terme (5 ans). Pronostic à moyen et long termes – bénéfices économiques (retour sur investissement et augmentation des débouchés en termes d'emplois et d'activités industrielles locales) pour chaque pays

Conclusion

Une théorie économique inadaptée permet aux gouvernements de revenir à des systèmes qui offrent bien peu de retour sur investissement. Les modèles éducatifs actuels qui ne font pas une utilisation optimale des langues par le truchement desquelles les enfants et leurs enseignants comprennent le monde signifient que l'éducation proposée est globalement dépourvue de sens. Cette éducation coûte cher pour un taux de rendement minime. Des dépenses supplémentaires relativement réduites (l'analyse actuelle indique que ce chiffre peut varier de 1 à 5 %) pour une offre complémentaire d'éducation faisant davantage appel aux langues locales et offrant un meilleur enseignement de la langue internationale seraient amorties en cinq ans, grâce à des taux de redoublements inférieurs. On sait que les salaires des enseignants et des gestionnaires représentent le gros du budget de l'éducation – un coût qui restera le même quel que soit le modèle de langues d'enseignement utilisé[13].

12 Les pays dans lesquels il existe déjà des services de développement de l'orthographe et d'autres recherches linguistiques peuvent s'attendre à une augmentation de 1 % ; lorsqu'il faut créer l'orthographe de toutes pièces, les coûts peuvent atteindre jusqu'à 5 %.
13 Il est peu probable que les coûts supplémentaires atteignent 5 %, même au départ. En Afrique du Sud, le poste le plus élevé du budget de l'éducation est constitué par les salaires – seuls 7 à 8 % sont consacrés à la formation des enseignants et aux supports de formation.

Le documentaire d'Obanya – *Sink or Swim* (couler ou nager) (Westcott, 2004) – nous invite à réfléchir au coût que représenterait le fait de ne pas consentir les investissements nécessaires dans les langues africaines et l'enseignement bilingue élargi. Quelles sont les conséquences de la poursuite d'une offre éducative onéreuse qui n'apprend pas aux élèves à apprendre ? Quelles sont les conséquences de l'ignorance en matière de santé (en particulier le VIH/SIDA) et quel est l'impact social d'une jeunesse désenchantée ?

Nous savons que plus les élèves restent à l'école, plus le retour sur investissement sera important (Psacharopoulos et Patrinos, 2002), plus leurs revenus potentiels seront élevés et plus l'État engrangera de recettes fiscales (Grin, 2005). Autrement dit, l'éducation est indissociablement liée à l'amélioration du capital humain et économique d'une nation. Éducation et développement ont besoin l'un de l'autre pour réussir.

Recommandations

1) Chiffrer l'impact budgétaire des différentes options sur cinq à 10 ans (coûts supplémentaires initiaux, coûts de fonctionnement, recouvrement des coûts, retour sur investissement).
2) Faire en sorte que les économistes aient les informations nécessaires sur le développement de l'alphabétisation et des langues dans l'éducation.
3) Concevoir un plan d'enseignement des langues en 10 points pour chaque pays africain.
4) Adapter le budget de l'éducation et identifier les sources intérieures et internationales pour les investissements initiaux.
5) Faire participer la société civile aux coûts et avantages sociaux, éducatifs et économiques des divers modèles linguistiques et éducatifs.
6) S'engager dans des dispositifs bi- et multilatéraux de coopération avec d'autres pays africains.
7) Maîtriser les coûts : optimiser l'utilisation des compétences en Afrique sur le développement des langues africaines et de l'alphabétisation.
8) Prévoir de recouvrer les coûts et d'engranger les bénéfices à partir de 2010-2015 dans les trois à cinq ans qui suivront le début de l'investissement.

Chapitre 7

L'édition en langues africaines et le développement de l'éducation bilingue

Yaya Satina Diallo

Les systèmes éducatifs africains sont aujourd'hui à un tournant décisif de leur développement, face à la nécessité d'opérer une articulation entre les langues qu'ils utilisent et les cultures qu'ils sont censés servir. C'est pourquoi bon nombre de pays ont entrepris d'élaborer des stratégies éducatives reposant sur le bilinguisme, qui devraient favoriser la conciliation entre les intérêts primordiaux des apprenants et la nécessité d'une ouverture sur le monde.

L'initiative EPT vise le développement de sociétés instruites. Cet objectif ne saurait être atteint si « les populations, dans leur majorité et leur diversité, ne peuvent pas disposer de documents écrits et/ou n'arrivent pas à cultiver des habitudes de lecture tout au long de la vie » (APNET/InWEnt, 2004).

Malgré les efforts déployés en matière d'alphabétisation populaire au cours des dernières décennies, les livres et autres supports imprimés en langues africaines sont une denrée rare. Ainsi, l'école bilingue et les centres d'alphabétisation restent pratiquement les seuls endroits où la grande majorité du lectorat entre en contact avec des supports de lecture. Cet état de fait compromet durablement le processus d'approvisionnement des populations en livres éducatifs et autres supports de lecture, surtout les ouvrages en langues africaines produits par des éditeurs nationaux ou régionaux en appui à une politique d'éducation de base de qualité pour tous (*ibid*.).

Le choix de la/des langue/s d'enseignement figure parmi les critères fondamentaux qui définissent la qualité de l'éducation ; il est corrélé à la situation linguistique des apprenants et à la disponibilité de supports d'apprentissage. Il est tout aussi indéniable que les manuels et autres supports de lecture en langues africaines peuvent et doivent jouer un rôle déterminant dans le développement de l'éducation pour tous, car ils constituent le substrat sur lequel s'organisent les apprentissages scolaires.

Les pays africains sont à la recherche de stratégies appropriées et durables pour l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement, parallèlement aux langues internationales officielles, en tenant compte des réalités nationales et de l'évolution de la culture mondiale. Des recherches et des expériences ont prouvé l'utilité des langues africaines dans le rythme de développement intellectuel des enfants. Cette quête de solutions pourrait être soutenue par les populations dans leur diversité linguistique, car elles sont convaincues de la nécessité de préserver leurs propres langues ainsi que leurs valeurs et traditions culturelles.

Dès lors, il faut définir des stratégies adéquates et durables, à travers des politiques et programmes réalistes bénéficiant de l'adhésion des communautés et répondant aux besoins nationaux en matière d'enseignement en langue maternelle.

Ce chapitre, comme les autres chapitres de ce rapport, démontre la nécessité de la mise en place d'un environnement lettré durable pour soutenir les efforts des gouvernements, des communautés et des partenaires au développement en vue d'utiliser les langues africaines comme autant d'outils éducatifs efficaces et constructifs, aux côtés des langues étrangères. Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement à l'édition en langues africaines. Les éditeurs ont en effet un rôle essentiel à jouer, en tant qu'acteurs clés de la « chaîne du livre[1] » .

Le rôle des professionnels du livre est bien décrit par Hassana Alidou (2004), qui rappelle les deux conditions nécessaires au développement d'une éducation

1 Cette expression « chaîne du livre » copie celle de « chaîne logistique » de la sphère économique, qui fait référence au système à travers lequel les organisations, les individus, les technologies, les activités, les informations et les ressources participent au déplacement d'un produit du producteur vers le consommateur. Ici, la notion de « chaîne du livre » renvoie à la chaîne d'approvisionnement classique mais aussi « aux activités commerciales viables dans le domaine de l'édition, de l'impression, de la distribution et de la vente de livres ainsi qu'à des préoccupations de professionnalisme, de liberté d'expression, de législation et de politiques, de disponibilités de services de bibliothèque, d'éducation et de formation, etc. » (Stringer, 2002).

bilingue de qualité en Afrique : (i) la production de livres de qualité (manuels, guides, documents de référence, romans, nouvelles, etc.) en langues africaines et en langues officielles ; et (ii) le développement d'une culture de l'écriture et de la lecture en langues nationales et en langues officielles.

Contribution du secteur à la création d'un environnement lettré

La promotion d'un environnement lettré, surtout en langues africaines, est l'une des conditions clés pour intégrer l'éducation scolaire et l'alphabétisation dans le développement culturel des pays (voir aussi chapitres 1 et 5). La tâche essentielle de fournir des productions adaptées aux besoins et aux réalités des publics cibles revient avant tout aux éditeurs, écrivains et autres opérateurs culturels africains.

Dans de nombreux pays, les rares livres en langues africaines sont souvent produits par l'État exclusivement, à travers les services nationaux d'alphabétisation et quelques ONG œuvrant pour l'éducation. Cela tient à la multiplicité des langues parlées par les populations et au fait qu'elles sont quasi essentiellement utilisées pour alphabétiser les populations rurales afin de les aider à résoudre les problèmes du quotidien. Or, ces langues devraient servir de vecteurs pour accéder à la science et à la technologie – seul moyen de garantir un développement économique et social durable.

Cette non-utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement à l'école, sauf exception, a empêché le développement d'une industrie littéraire dans ces langues car le lectorat, réduit et localisé, est essentiellement constitué de néo-alphabètes qui pour l'essentiel vivent en milieu rural. Dans de nombreux pays, l'introduction de ces langues à l'école fait en général partie d'un « projet expérimental » (voir chapitres 2 à 5 pour des discussions approfondies sur les langues utilisées dans les écoles africaines).

Sow (2003*b*) a souligné que le manque de statistiques fiables empêchait pratiquement d'avoir une image claire de la situation du secteur de l'édition en langues africaines, aussi bien du point de vue du volume global des productions et de leur valeur économique que du potentiel intrinsèque de production. Malgré des initiatives de l'ADEA, qui collabore avec le Réseau des éditeurs africains

(APNET) – et notamment l'étude de 2002 sur les contraintes au commerce intra-africain du livre (Makotsi *et al*., 2002) – les données statistiques dans le domaine du livre restent extrêmement difficiles à obtenir. Les contacts de l'ADEA permettront de compléter cette première initiative par la production d'une base de données sur la production et la distribution des livres en Afrique, qui serait actualisée d'année en année par les éditeurs.

L'édition moderne endogène en langues africaines en est encore à ses débuts dans la région, du fait surtout qu'elle n'a commencé à prendre son essor que depuis une vingtaine d'années, en particulier dans les pays anglophones. Il s'agit donc bien d'un secteur qui cherche ses repères et son devenir dans un contexte global dominé par l'édition en langues occidentales qui, surtout en Afrique francophone, sont toujours officiellement utilisées sur les lieux de travail et à l'école (Sow, 2003*b*).

Cette situation n'est pas dissociable du contexte global, marqué par une évolution lente du secteur de l'éducation et de la formation, lui-même dépendant directement des politiques éducatives, linguistiques et culturelles qui, depuis l'indépendance, sont souvent menées de façon hésitante. Comment expliquer sinon que l'enseignement en langues africaines soit presque partout considéré comme expérimental alors que chacun reconnaît l'influence positive de l'apprentissage dans la langue maternelle sur la qualité de l'enseignement ? En outre, lorsque ces langues sont introduites à titre expérimental ou complémentaire dans les écoles, la production en grand nombre de matériels didactiques et autres supports imprimés nécessaires pour la lecture ne suit pas. La Guinée est un exemple typique de cette situation, où des manuels scolaires ont été produits dans les huit langues nationales retenues en appui à l'apprentissage scientifique. Mais les chiffres de production étaient par trop insuffisants par rapport aux besoins et les guides de l'enseignant ou d'autres matériels éducatifs complémentaires n'ont jamais vu le jour. Globalement, les résultats n'ont pas été à la hauteur de la volonté politique des autorités au pouvoir durant les décennies 1960 et 1970.

Durant cette période, sur 276 titres répertoriés, 90 manuscrits ont été élaborés et, entre 1968 et 1983, seulement dix ouvrages ont été imprimés (*Bilan des journées d'études,* Conakry, avril 1983). La situation est résumée au tableau 7.1.

Tableau 7.1
Production de manuels scolaires en Guinée, 1968-1983

	Besoins en manuscrits			
Cycles	Manuels	Manuscrits	Approuvés	Imprimés
1er cycle (1ère à 6e année)	96	38	11	9
2e cycle				
7e année	60	27	-	1
8e année	60	25	-	-
9e année	60	-	-	-
Total	**276**	**90**	**11**	**10**

Source : Diallo *et al.* (2005).

Signe de cette faiblesse, les Éditions Ganndal (Guinée) ont ainsi publié en moyenne six titres par an (livres de lecture, nouvelles et contes) entre 2003 et 2005 dans quatre langues nationales (pulaar, maninka, sosso et kpele). Ces ouvrages sont inscrits au catalogue des publications de la maison en même temps que les titres en français et sont vendus dans les mêmes circuits commerciaux (librairies et points de vente décentralisés). On voit par là que le marché pour cette production est pratiquement nul.

Si l'on tient compte des faibles chiffres de tirage pour ce genre de production (500 exemplaires en moyenne) et du faible prix de vente, il n'y a pas de quoi envisager une rentabilisation commerciale. Mais les néo-alphabètes apprécient vivement ces livres, édités dans des formats qui respectent les normes éditoriales universelles, parce qu'ils leur permettent de sortir du cadre de l'alphabétisation pure pour les plonger dans le monde de la lecture quotidienne avec des livres de qualité.

Soucieux de rendre les manuels scolaires et autres supports de lecture et d'apprentissage plus facilement accessibles dans les langues africaines, les éditeurs et certaines ONG spécialisées s'impliquent de plus en plus dans la production de supports pédagogiques pour les programmes d'EPT. Cette nouvelle dynamique se nourrit du regain d'intérêt pour l'utilisation des langues africaines à l'école et profite du financement de certaines composantes prévu dans plusieurs programmes d'EPT de base.

Les pays africains qui ont mis en place un cadre institutionnel incitatif pour le développement des langues nationales en les intégrant comme supports éducatifs voient leur secteur de l'édition (conception, production, édition, diffusion/distribution) se développer sensiblement et acquièrent progressivement des compétences nationales en matière de production de matériels pédagogiques en langues africaines.

Pour la plupart d'entre eux, l'édition en langues africaines est une activité endogène qui concerne aussi bien la littérature jeunesse et les livres scolaires et universitaires que les romans et les autres supports de la lecture. Le public a ainsi à sa disposition des produits de lecture et d'apprentissage variés dans ses propres langues (c'est le cas notamment de pays comme le Burkina Faso, le Kenya, le Mali, le Mozambique, le Nigeria, le Sénégal ou la Tanzanie, pour ne citer que ceux-là, qui développent l'utilisation des langues nationales dans leurs programmes d'enseignement bilingue).

Afin de mobiliser les populations en faveur des objectifs de développement mais aussi de fournir des supports de lecture de proximité, certains éditeurs et ONG culturelles des pays ouest-africains francophones diffusent des journaux en langues nationales (comme la coopérative culturelle Jamana, l'ONG *Soore* au Burkina Faso ou les éditions Papyrus Afrique au Sénégal). Ces journaux, dont la substance dépasse la notion communément admise de « presse rurale », sont devenus de véritables sources d'information et d'éducation et traitent surtout de problèmes quotidiens des populations, abordant des sujets aussi variés que la santé, l'agriculture, l'élevage, la politique, la protection de l'environnement, les droits des femmes et des enfants, etc.

Pourtant, ces journaux sont « victimes » du statut officiel des langues africaines dans lesquelles ils sont publiés et de la rareté du lectorat. Sur le plan technique, ils souffrent également du manque de rédacteurs professionnels et, sur le plan financier, du retour lent des recettes de vente. Généralement d'ailleurs, ces journaux ne subsistent que grâce aux subventions d'organismes de coopération bi- ou multilatéraux. Sur le plan de la diffusion commerciale des journaux en langues nationales, leur sort ne diffère pas significativement de celui des autres types de publications dont la vente est compromise par des phénomènes connus tels que le manque d'habitudes de lecture, la faiblesse du pouvoir d'achat des populations cibles et la réduction, voire l'inexistence, des possibilités de distribution de proximité – sans parler du taux élevé d'analphabétisme des populations rurales.

Il faut néanmoins souligner que, dans cet environnement peu favorable, les professionnels du secteur arrivent à développer des stratégies alternatives et novatrices tendant à faciliter le contact entre les lecteurs et les supports de lecture en langues nationales. L'expérience de l'ARED au Sénégal pour la distribution (chapitre 5 et Fagerberg-Diallo, 2001) a prouvé que le public est très sensible et très intéressé par les livres qui traitent de thèmes qui l'intéressent et se rapportent à ses principaux centres d'intérêt. Les lecteurs eux-mêmes viennent solliciter l'éditeur pour les publications de leur choix.

Le Sénégal connaît une certaine dynamique dans ce secteur, avec notamment les Éditions Papyrus Afrique qui ont su maintenir, avec des moyens réduits, la qualité et la périodicité d'un mensuel publié dans deux langues nationales (pulaar et wolof) et ce, depuis une dizaine d'années. Le *Lasli-Njëlbén* est distribué aussi bien en librairie que par l'entremise d'équipes de terrain qui sillonnent les marchés hebdomadaires en zones rurales pour faire la promotion du journal et le vendre avec les autres productions littéraires de la maison.

Bénéficiant généralement de fortes subventions, les organisations religieuses (chrétiennes en particulier) constituent de leur côté d'importantes sources d'ouvrages en langues africaines : traductions et extraits de la bible, divers livrets éducatifs et autres formes de publications réinvestissant les valeurs religieuses et culturelles locales. Au Ghana par exemple, les activités d'alphabétisation sont réalisées dans les différentes langues africaines, à partir de contenus tirés de la bible. Les fidèles apprennent ainsi dans leurs propres langues les messages du livre saint pour satisfaire leurs préoccupations spirituelles. Les connaissances acquises incitent aussi les néo-alphabètes à lire et à écrire dans d'autres contextes plus proches de leurs occupations quotidiennes.

Certaines langues africaines sont transnationales, et parfois même régionales (voir aussi le tableau 1.2, chapitre 1) :

- *le pulaar* – parlé dans plus de 16 pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Sénégal, Tchad pour n'en citer que quelques-uns) – avec des variantes lexicales très nombreuses entre les différents locuteurs. Les langues utilisées sont en fait le pulaar ou le fulfulde ;
- *le malinké* – langue infrarégionale parlée au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Liberia, au Mali, en Sierra Leone et au Sénégal ;
- *le hausa* – parlé au Cameroun, au Niger et au Nigeria.

Malheureusement, les nombreuses variantes et les emprunts lexicaux que l'on observe entre ces langues africaines font que l'édition de livres utilisables par les populations de ces différents pays ne va pas sans difficultés. Ainsi, la tentative de traduction en pulaar du Dictionnaire visuel africain (DVA), où l'image sert de définition, n'a pu aboutir à cause des variantes dialectiques et lexicales en Guinée, au Mali, au Sénégal et ailleurs. Les populations de ces pays, qui parlent cette langue transfrontalière, ne peuvent pas utiliser les supports de lecture produits sauf s'ils correspondent parfaitement à leur cadre de vie.

La première génération de projets infrarégionaux, comme le Projet de promotion des langues mandingue et peule (MAPE), est un exemple de coopération linguistique dont les résultats ont profité à l'ensemble des pays impliqués. Avec l'harmonisation des alphabets (alphabet national, alphabet arabe harmonisé, alphabet n'ko) de ces langues transfrontalières, d'autres formes de coopération linguistique peuvent être aménagées au niveau infrarégional.

Bien que ces différentes langues disposent d'un ou plusieurs alphabets harmonisés, elles ne sont soutenues ni par un éditeur régional de grande envergure ni par une diffusion transnationale des ouvrages en langues africaines, hormis quelques expositions à l'occasion de foires organisées dans certains pays africains.

Par ailleurs, les coûts de production et les résultats de ventes sont difficiles à connaître, d'autant plus que les éditeurs en langues nationales ne disposent pas de ressources suffisantes pour éditer et diffuser des livres en langues africaines dans un cadre transnational. De plus, l'utilisation des langues dans la formation est assez limitée dans les différents pays. Seul le Mali a donné aux langues africaines un statut de langues d'enseignement, favorisant ainsi l'édition de livres scolaires en langues africaines, à l'instar de celle des livres publiés en français, la langue officielle.

Il n'existe pas non plus de réseaux assez rodés de distribution/diffusion de livres en langues africaines dans les États qui ont cette préoccupation. Même à l'intérieur des pays, ces circuits sont inexistants. Chaque acteur possède ses propres circuits de distribution/vente et travaille ainsi en vase clos, pour produire et vendre ses ouvrages.

De même qu'il n'existe pas de réseau de distribution/diffusion interétatique, de même il est difficile de décrire un système de ventes de livres en langues africaines à l'échelle régionale, du fait de l'isolement des intervenants, des

différences de concept dans les langues mais aussi et surtout du fait que, depuis l'indépendance, l'utilisation de ces langues est expérimentale dans la plupart des pays.

Ce sous-secteur de la diffusion/distribution des livres dans la langue officielle d'enseignement reste faible à l'échelle nationale et sous-régionale. Dans chacun des pays, une ou deux librairies seulement (souvent des filiales de librairies étrangères) vendent ces ouvrages. Rares sont les maisons de diffusion spécialisées, même dans la langue officielle, dans les pays d'Afrique. Dans la plupart des cas, l'État conserve le monopole de la distribution.

Des recherches-actions pourraient être menées dans un cadre transnational pour identifier les besoins des populations des différents pays qui partagent les mêmes langues (voir aussi chapitres 3 à 5 et chapitre 8). Les éditeurs de manuels de chacun de ces pays pourraient intégrer les résultats obtenus pour concevoir et élaborer par exemple des livrets de lecture adaptés aux préoccupations des apprenants. Ce faisant, les unités de production éditeraient des documents adaptés et faciles à écouler sur le marché puisque l'offre répondrait à la demande.

De cette façon, les acteurs de la chaîne du livre en langues nationales de tous ces pays pourraient échanger leurs points de vue sur des idées novatrices, génératrices d'initiatives et rémunératrices, depuis l'identification des besoins des apprenants jusqu'à la distribution/vente de livres aux consommateurs. L'intégration, par le biais de la coproduction, de la coédition et de la codiffusion d'ouvrages en langues transfrontalières, semble être une option stratégique incontournable. Les acteurs de la chaîne du livre devraient s'y engager pour minimiser les coûts de production et raccourcir les délais de mise à disposition des ouvrages.

Dans tous les cas, une coproduction ou une coédition dans les langues transfrontalières présente des avantages, dont :

- l'harmonisation des concepts des langues transfrontalières dans la perspective d'enrichissement des vocabulaires dans les pays qui ont ces langues en partage ;
- une coopération entre acteurs de la chaîne du livre, au sein d'un même pays ou entre pays différents.

Cela exige une politique éditoriale intégrée des ouvrages en langues transfrontalières, à travers des stratégies communes de production et de

diffusion. Les acteurs de la chaîne du livre doivent en passer par là s'ils veulent réduire les coûts de production et raccourcir les délais.

Outre les avantages de marchés plus étendus, d'une meilleure assise financière et de la disponibilité de ressources humaines compétentes, les professionnels de la chaîne du livre pourront, en coopérant, réduire les coûts de revient.

Cette dynamique ne peut fonctionner efficacement que dans le cadre de l'adoption d'une politique linguistique (généralisant l'utilisation des langues africaines à l'école ou comme langues officielles, au même titre que la langue officielle étrangère) et d'une politique du livre qui définit les modalités de développement endogène de l'industrie du livre. Ces deux cadres institutionnels sont les fondements de la création et du développement d'un environnement lettré en langues africaines.

De nombreuses organisations de coopération au développement, bi- et multilatérales, et plusieurs ONG se préoccupent fortement de l'accès à l'éducation par le biais des langues africaines ainsi que de l'instauration d'un environnement lettré dans ces langues. C'est le cas par exemple du BMZ, avec InWEnt, qui a organisé durant plus d'une décennie des programmes de formation et d'appui à la production de manuels et autres supports de lecture en langues africaines dans sept pays francophones d'Afrique de l'Ouest et centrale (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Guinée, Mali, Niger et Sénégal). Ce programme a largement contribué au renforcement des capacités nationales de conception (formation d'auteurs) et de production (formation des éditeurs et responsables éditoriaux des ONG) de livres en langues nationales.

Dans le cadre d'initiatives interorganisations pour l'amélioration de la productivité et de la qualité des ouvrages en langues africaines et pour la promotion de la lecture dans ces langues, l'APNET, la coopération allemande à travers InWEnt, l'ADEA, l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF) et l'UIL ont organisé à Dakar, en novembre 2004, une réunion infrarégionale intitulée « Les livres – un enjeu de l'Éducation pour tous. Quelle politique éditoriale pour les langues africaines ? ». Cette rencontre a conforté les parties prenantes à consacrer davantage de ressources et d'attention au développement de l'édition et de la lecture en langues nationales.

Il est toutefois difficile de prouver que l'on peut fabriquer des livres en langues nationales de bonne qualité technique et aux contenus attrayants en Afrique. La faiblesse des moyens matériels et financiers, la persistance de l'imposition

des intrants pour la fabrication des livres, l'étroitesse du marché et la lourdeur du contexte sociopolitique sont autant d'obstacles majeurs pour les ONG, les éditeurs et les distributeurs privés.

Des technologies comme la publication assistée par ordinateur (PAO) ou l'impression à la demande devraient faciliter et améliorer la conception et l'édition en permettant une plus grande maîtrise de la qualité et des coûts de production.

Enfin, le développement de l'édition en langues africaines est contrarié par une utilisation insuffisante d'un des principaux domaines de la production littéraire – à savoir la traduction (d'œuvres africaines en langues européenne ou vice versa). Les traductions sont un excellent moyen de diversification et d'ouverture des supports de lecture aux réalités mondiales mais aussi de promotion de la culture africaine dans le reste du monde. Rares sont les tentatives de traduction d'ouvrages dans des langues qui se sont frottées à d'autres et bénéficient d'une vaste couverture géographique, comme le kiswahili et le hausa.

Le rôle des politiques de promotion des langues

Alors que les politiques nationales relatives à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle de nombreux pays favorisent désormais l'expansion des modèles d'enseignement bilingue, il faudrait clarifier les orientations générales de la politique éducative et culturelle, de la politique linguistique, de la politique commerciale et de la politique de promotion pour tout ce qui a trait à la protection du droit d'auteur en langues africaines, notamment, à la lumière des dernières évolutions dans ces pays et dans le monde (voir aussi chapitre 1).

Ces orientations sont inopérantes, en particulier au niveau de la synergie entre le système actuel d'alphabétisation et le système d'éducation dans les écoles formelles – un défaut stigmatisé par les politiques de formation à l'alphabétisation. Les centres *Nada* en sont un bon exemple : alors que ces écoles de la « seconde chance », créées en Guinée avec le soutien de l'UNICEF, auraient pu contribuer à instaurer un système éducatif bilingue (français et langues nationales), l'occasion a été perdue car ces centres ont choisi d'utiliser le français comme langue d'enseignement (Diallo, 1999).

Les bénéfices de l'utilisation des langues maternelles dans l'apprentissage du primaire au tertiaire dans le secteur formel ne sont plus à démontrer (voir chapitres 2 à 5). Des politiques éducatives appropriées auraient un impact immédiat sur la formation et favoriseraient la production locale d'ouvrages adaptés et à un coût abordable. Actuellement, les éditeurs et les ONG publiant en langues africaines sont à la merci des politiques générales arrêtées par les pouvoirs publics en ce qui concerne la/les langue/s d'enseignement et de travail, ainsi que des réglementations tarifaires.

Or, tant que les éditeurs n'auront pas accès à l'immense marché des manuels scolaires, le volume de livres publiés dans ces langues restera limité et le secteur condamné à stagner (voir aussi chapitres 6 et 8).

Vers une politique nationale du livre

Les enjeux économiques et politiques de la mondialisation rendent indispensable la mise en place de politiques, stratégies et mécanismes de convergence culturelle au niveau national, infrarégional et régional, dans l'optique de créer les conditions propices à l'émergence d'une industrie nationale du livre qui favorise l'implication de toutes les parties prenantes de la chaîne du livre. La stratégie nécessaire pour ce faire passe par le renforcement des capacités nationales, afin de permettre une participation active et efficace des professionnels nationaux du livre (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires, bibliothécaires) ainsi qu'une étroite collaboration entre les structures étatiques (ministères de l'Éducation et/ou de la Culture, de l'Économie, des Finances, etc.), les organisations de la société civile et les partenaires au développement (MEPU-EC/USAID, 2000).

Cet appel au renforcement des capacités pour créer les conditions nécessaires à l'émergence d'industries nationales du livre s'appuie sur la politique nationale du livre comme facteur de développement culturel, dont certaines des principales stratégies et actions sont les suivantes :

- sensibilisation des éditeurs, décideurs politiques et partenaires au développement quant à l'intérêt et aux avantages de la formulation et de l'adoption de politiques nationales du livre ;
- définition d'indicateurs sur les bases, la méthodologie et les mécanismes nécessaires à la mise en œuvre de politiques nationales du livre ;

- introduction par les gouvernements de cadres réglementaires qui exemptent les livres et les intrants liés à leur fabrication de taxes à l'importation ;
- engagement des États, des organisations professionnelles dans les métiers du livre et des partenaires techniques et financiers à soutenir des initiatives visant l'adoption de politiques nationales du livre. Ces politiques devront prévoir la production de manuels scolaires et reposer sur une approche participative et consensuelle ;
- définition d'une politique linguistique pour les langues nationales ou africaines, qui leur accorde le statut de langues d'enseignement et d'alphabétisation. Plusieurs stratégies devront être mobilisées pour définir ces politiques linguistiques, comme :
  - la sensibilisation des décideurs politiques ;
  - la mobilisation des ressources humaines, matérielles et financières pour l'élaboration et l'application des textes juridiques et institutionnels en la matière ;
  - le plaidoyer auprès des partenaires éducatifs ;
  - la sensibilisation des populations sur la nécessité d'appuyer et de respecter l'éthique de ces politiques à travers divers canaux de communication (médias audiovisuels, presse écrite, affiches et contacts personnels).

Plusieurs actions immédiates seront utiles :

- organisation de débats sur les rôles et la place des langues maternelles dans le développement de l'éducation et de la culture – avec des intellectuels, des chercheurs, des écrivains, des spécialistes de la communication, des professionnels du livre, des décideurs et d'autres leaders d'opinion ;
- planification, rédaction et adoption d'une politique linguistique ;
- adoption d'une loi sur le livre prévoyant spécifiquement l'édition en langues africaines.

L'application de ces éléments pourrait induire des changements positifs, en garantissant un processus de transparence, de responsabilité et de séparation des niveaux de prise de décision à travers un partage des rôles et des responsabilités entre les différents partenaires de la chaîne du livre, en particulier entre le secteur public et le secteur privé. Cette politique aurait trois grands résultats : (i) le développement d'entreprises locales pour l'approvisionnement en livres – une tâche ardue et de longue haleine qui donnerait aux pays une souveraineté nationale sur l'éducation et la culture ; (ii) l'appropriation de l'industrie du livre par les habitants, qui permettrait de créer des emplois rémunérateurs et

de développer une expertise nationale dans ce secteur ; et (iii) l'acquisition de ressources propres de financement pour le secteur du livre.

Avec le temps, la politique nationale du livre devra s'aligner sur la législation internationale et prévoir un régime de faveur sur les importations des intrants du livre afin de réduire les coûts de production des supports de lecture. Il s'agira en dernier ressort d'adopter et d'appliquer une loi spécifique sur le livre qui mette à l'honneur l'utilisation des langues africaines dans l'éducation, parmi les facteurs propices au développement d'une culture nationale (Askerud, 1998).

L'impact d'une politique du livre dépend largement de la pertinence et de la solidité des mécanismes de coordination mis en place au niveau national. C'est pourquoi, idéalement, la coordination devrait être confiée à un organisme indépendant dont la seule activité consisterait à assurer la promotion des livres. Cet organisme pourrait alors jouer un rôle d'impulsion et de régulation (Sow *et al.*, 2001).

En outre, la politique nationale du livre devrait s'appuyer sur des objectifs pertinents pour créer les conditions institutionnelles, matérielles et techniques permettant de rendre les livres (quelle que soit leur langue) disponibles et accessibles à toutes les couches de la société. Cela passe par le développement d'une industrie nationale du livre en langues africaines et en langues officielles, depuis la conception à la mise à disposition pour le public, en passant par l'édition, l'impression et la diffusion/distribution.

Les objectifs d'une politique du livre devront inclure les facteurs suivants :

- rendre disponibles et accessibles les livres en langues africaines et en langues officielles étrangères pour toutes les couches de la population alphabétisée ;
- créer un fonds pour l'édition en langues africaines au niveau national et infrarégional ;
- faciliter l'accès des professionnels du livre en langues africaines aux crédits bancaires, afin de stimuler la production endogène et d'améliorer les circuits de distribution/vente ;
- appliquer des mesures fiscales et douanières propices au développement de la chaîne du livre (non-imposition des importations de livres et d'intrants liés à leur fabrication) ;
- appliquer et renforcer le cadre juridique pour la protection des droits d'auteurs et droits connexes ;

- soutenir la formation et le perfectionnement des professionnels à tous les échelons de la chaîne du livre en langues africaines (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires, bibliothécaires, etc.) ;
- promouvoir des réseaux de lecteurs, par la création et la dynamisation des bibliothèques publiques et scolaires disposant de fonds documentaires en langues africaines ;
- faciliter la création et le fonctionnement d'un conseil national du livre et l'application des principales conventions internationales (accords de Florence [Nations Unies, 1950], protocole de Nairobi [Nations Unies, 1976], conventions de Genève [UNESCO, 1952] et de Berne [1979] sur les droits d'auteurs) (Sow *et al.*, 2001).

Une politique nationale du livre viable s'appuie sur différentes politiques de développement du livre, des stratégies d'expansion des différents secteurs de l'économie nationale et les rôles et responsabilités des différents partenaires (secteur public, secteur privé, partenaires au développement et populations bénéficiaires).

Production de manuels scolaires en langues africaines : problématiques et enjeux économiques

Étant donné que les manuels scolaires sont la seule source durable de financement pour le secteur (ils représentent 95 % du marché du livre en Afrique francophone par exemple), l'accès des éditeurs africains à une telle opportunité économique constituerait une source de renforcement de leur poids technologique et financier et permettrait de poser les bases d'une véritable industrie locale du livre. Tous les éditeurs savent en effet que la pérennité financière de leur entreprise dépend des manuels scolaires et que la publication d'ouvrages de littérature générale est tributaire des bénéfices engendrés par l'édition scolaire.

Plusieurs expériences récentes de production de manuels scolaires en langues nationales par des éditeurs privés au Kenya, au Nigeria, en Tanzanie, au Mali (appui à la pédagogie convergente), au Sénégal, etc., sont révélatrices à cet égard. On a en effet vu des éditeurs nationaux obtenir des marchés importants avec l'État et d'autres partenaires techniques et financiers favorables aux initiatives d'éducation dans les langues nationales.

Les supports de lecture complémentaires (livres pour enfants, fiction, romans, etc.) devraient figurer en bonne place dans les bibliothèques scolaires et autres coins de lecture des classes traditionnelles et bilingues créés dans le cadre des programmes d'EPT. Cette stratégie permettrait incontestablement d'ouvrir de nouvelles opportunités commerciales pour les éditeurs et les ONG publiant en langues nationales.

De toute évidence et quelle que soit l'importance économique, culturelle et sociale présumée de l'édition de manuels et autres supports éducatifs en langues africaines, rien ne se fera tant que les décideurs politiques n'auront pas pris les mesures institutionnelles nécessaires pour garantir la reconnaissance officielle du rôle et de la place des langues nationales comme outils et supports de l'enseignement, de base notamment.

Des progrès ont été réalisés :

- abaissement des taxes et droits de douanes sur les livres au Burkina Faso, au Ghana, en Guinée et au Mali ;
- amélioration des capacités professionnelles à travers de nombreuses possibilités de formation pour les éditeurs proposées par l'APNET, InWEnt ou l'AIF ;
- renforcement des capacités d'intervention et de coordination des différentes associations nationales dans les métiers du livre (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires) ;
- engagement politique de plusieurs gouvernements en faveur de l'élaboration et de l'adoption de politiques nationales du livre dignes de ce nom.

Autre fait marquant, la mise en place progressive dans plusieurs pays de mécanismes de décentralisation de l'achat et de la gestion des manuels scolaires – un facteur qui permettra de valoriser la production locale de supports éducatifs. La décentralisation des processus de mobilisation et/ou de gestion des ressources financières et la montée en puissance des communautés pour catalyser le développement de l'éducation de base pourraient effectivement résoudre la question centrale du choix du type de manuels et autres ouvrages à recommander dans les écoles – et permettraient par ailleurs de recourir de manière plus systématique aux moyens nationaux de production.

La décentralisation des canaux d'achat des manuels scolaires et autres supports de lecture contribuerait aussi à la création de librairies et de bibliothèques rurales ainsi qu'à l'émergence d'une société de lecteurs. Ce serait aussi un

moyen d'ouvrir des parts de marché aux éditeurs nationaux et de développer les capacités de production de livres africains, écrits par des Africains et pour des Africains.

Dans tous les cas de figures, comme l'a noté Sow (2003*a*), des défis majeurs demeurent et qui devront être résolus si l'on veut lever les nombreux obstacles à un véritable développement des manuels scolaires en langues africaines :

- le manque de volonté politique de nombreux États en matière de politiques des langues, du livre et de la lecture.

  Dans la majorité des pays, les ministères de l'Éducation et de la Culture ne manifestent guère d'intérêt politique pour collaborer et introduire ainsi des politiques culturelles et linguistiques qui (i) définissent les objectifs contribuant à la mise en place d'un environnement lettré en langues nationales ; (ii) prennent enfin en compte les livres publiés dans ces langues ; et (iii) font la promotion de leur lecture.

- la lourdeur de la fiscalité, qui pénalise les productions endogènes.

  L'importance des coûts de production dans de nombreux pays tient surtout à l'existence de lourdes taxes à l'importation sur les intrants utilisés dans l'édition. Dans leur grande majorité, les États n'accordent pratiquement aucune aide à l'édition nationale. Cette situation ne favorise guère la production de livres à des prix accessibles au plus grand nombre et tend à encourager l'importation de produits finis.

- la difficulté d'accès au crédit pour les professionnels.

  Les éditeurs ont d'une manière générale des moyens financiers limités et, dans la plupart des pays, ont beaucoup de mal à accéder au crédit quand ce n'est pas tout bonnement impossible. Ce manque de capitaux explique aussi la rareté des projets éditoriaux en langues nationales, puisqu'ils ne sont pas conçus pour rapporter rapidement de l'argent.

- l'étroitesse des marchés et l'absence de réseaux de distribution fiables.

  Les livres en langues africaines disposent d'un marché potentiellement vaste, étant donné la quantité de personnes parlant ces langues. Cependant, certains facteurs réduisent considérablement la taille de cette clientèle potentielle, notamment les taux élevés d'analphabétisme, le manque d'habitudes de lecture, la faiblesse du pouvoir d'achat et l'absence de réseaux de distribution fiables.

Conclusion et recommandations

La mise en place d'un environnement lettré en langues africaines et de l'éducation bilingue passe obligatoirement par le développement de l'édition. Or, l'édition en langues africaines se heurte à bon nombre de problèmes, dont la faiblesse des revenus (donc des tirages), la rareté du personnel qualifié, l'insuffisance des stratégies de promotion du livre en langues africaines, l'absence de politique linguistique, la faiblesse du niveau d'alphabétisme du lectorat (d'ailleurs très isolé) et de son pouvoir d'achat, le manque d'habitudes de lecture, l'absence de livres en langues africaines dans les rares bibliothèques qui existent dans ces pays.

Un certain nombre de principes fondamentaux permettront de remédier à cette situation, pour créer des conditions suffisantes à l'émergence d'un secteur éditorial efficace d'appui à l'éducation bilingue et à l'alphabétisation des populations :

- promotion de partenariats efficaces entre les secteurs public et privé, notamment dans le cadre de politiques du livre définissant clairement les orientations nationales en matière de choix linguistiques et éducatifs ;

- engagement des éditeurs à collaborer avec les ONG à l'échelon national pour un partage de ressources et de projets éditoriaux visant à la création d'un environnement lettré ;

- coopération infrarégionale entre éditeurs, à travers la création de collections de manuels scolaires et autres supports de lecture dans les langues de grande diffusion (hausa, pulaar, mandingue, etc.), sous la forme de coéditions, de coproductions et de codiffusion. Cette coopération créera les conditions propices à la production de livres à grand tirage tout en réduisant les coûts de production, de sorte que les prix de vente seront tout à fait accessibles pour les populations ciblées ;

- protection du droit d'auteur et extension des lois en vigueur pour inciter au respect du droit d'auteur et éviter de décourager la création littéraire en langues africaines, notamment lorsque les auteurs sont assez souvent perçus comme de simples exploitants de la tradition orale. Les productions ou ouvrages à caractère populaire en langues africaines doivent avoir le même statut que leurs homologues dans les langues européennes

utilisées sur le continent. Il faut sensibiliser le public, pour développer l'utilisation des langues africaines chez les auteurs et faire en sorte que ces écrivains ne soient plus considérés comme des écrivains de « seconde zone » utilisant des langues jugées « inférieures ». La plupart des ouvrages produits (surtout par les ONG) ne comportent ni ISBN, ni copyright – d'où la nécessité de textes de loi pour les protéger. Le copyright est parfois détenu par le ministère auteur et éditeur. Or, la détention du copyright et de l'ISBN par un éditeur garantit la protection des droits d'auteur et droits connexes, conformément à l'esprit des conventions de Genève (UNESCO, 1952) et de Berne (1979) sur la propriété intellectuelle ;

- promotion de la lecture et des habitudes de lecture. Le sous-secteur de la lecture connaît des difficultés à s'organiser ou à se consolider, du fait de sa forte dépendance vis-à-vis des fournisseurs étrangers et du faible développement des réseaux de distribution et de diffusion. Les politiques d'achat dans les bibliothèques devraient prévoir une composante permanente d'acquisition de livres en langues nationales.

La création d'un environnement lettré dépend de quatre grandes stratégies indispensables, que chaque pays doit prendre en considération :

1) la mise en synergie des actions des différents partenaires (État, secteur privé, partenaires au développement, bénéficiaires, et autres parties prenantes).

   L'État a pour rôles et fonctions :
   - l'adoption d'une loi sur le livre en langues africaines et en langues étrangères officielles ;
   - la formation des professionnels du livre en langues africaines ;
   - la définition et la mise en œuvre de mesures incitatives favorables au développement de l'édition endogène du livre ;
   - le désengagement dans le circuit de production et de distribution du livre, en tant que maître d'œuvre des politiques et stratégies de création et de développement de l'industrie nationale du livre ;
   - la création et l'alimentation d'un fonds d'aide à l'édition ;
   - l'ouverture du marché du livre scolaire au secteur privé national.

2) la production et la distribution par le secteur privé de livres de qualité, accessibles à toutes les catégories de lecteurs ;

3) le soutien des partenaires au développement pour l'essor d'une véritable industrie nationale du livre.

4) la mobilisation des communautés pour soutenir la réussite des programmes d'EPT aussi bien dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle.

Il reste encore un long chemin à parcourir, semé d'embûches, mais l'espoir est permis. La production de livres en langues nationales et leur utilisation dans la plupart des pays progressent, malgré des politiques linguistiques qui ne donnent guère de visibilité à ces langues et des contextes économiques peu favorables à un développement rapide des industries locales du livre (Sow, 2003*a*).

Chapitre 8

Perspectives et écueils : une vision commerciale de l'édition en langues africaines

Peter Reiner[1]

Le statut des langues africaines fait depuis longtemps l'objet de discussions, en particulier dans le contexte de la « Renaissance africaine », selon une expression assez fréquente. De même, la contribution que pourraient et devraient apporter les langues africaines au développement des pays africains et au redressement du continent tout entier a donné lieu à de multiples ouvrages et débats.

Nous essaierons ici de contribuer à ces échanges non pas d'un point de vue académique ou purement théorique mais en apportant des éléments plus pratiques tirés de l'expérience d'une entreprise engagée depuis plus de 25 ans dans l'édition en langues africaines. La Namibie est probablement le pays où l'expérience d'édition en langues africaines est la plus aboutie. C'est aussi l'un des rares endroits du continent où l'édition privée en langues africaines est une activité non seulement viable mais, de fait, rentable.

1 Cet article a été présenté à la conférence régionale et à la réunion d'experts sur l'enseignement bilingue et l'utilisation des langues nationales, organisées du 3 au 5 août 2005 à Windhoek (Namibie).

L'édition en langues africaines en Namibie : aperçu historique

Comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, les peuples de Namibie ont une culture orale – l'écrit étant est un phénomène relativement récent dans le pays. Les premiers ouvrages ont fait leur apparition avec les voyageurs, les commerçants et les missionnaires, qui les apportaient pour leur usage personnel.

Ce sont les missionnaires de la *Rhenish Mission Society* qui ont pris l'initiative de produire les premiers livres destinés à la population locale. Ils ont tout de suite compris que pour toucher un maximum de gens, ils devaient s'adresser à eux dans une langue comprise de la majorité. C'est ainsi que le premier ouvrage à être publié explicitement pour la Namibie, en 1830, a été rédigé dans l'une des langues khoisan, le khoekhoegowab (Moritz, 1978*a*). Il traitait, tout naturellement, de questions d'ordre religieux. Mais donner de quoi lire à des gens qui ne savent pas lire ne sert pas à grand-chose. C'est pourquoi le révérend Knudsen allait dresser en 1845 une courte liste de vocabulaire khoekhoegowab suivie, dès 1846, par un précis d'orthographe otjiherero établi par le révérend Rath (Heese, n.d., p. 197). Avec le temps, ces premières tentatives ont été peaufinées et développées pour couvrir une large palette de langues, les supports produits servant aussi bien à la formation des nouveaux missionnaires que d'outils pédagogiques dans les écoles des missions. Le premier ouvrage produit en Namibie même va paraître en 1855 mais il faut attendre encore 100 ans avant que la *Rhenish Mission Society* n'installe une imprimerie sur place. Une autre société missionnaire, originaire de Finlande, va s'aventurer en 1901 dans la production de livres, dans le Nord de la Namibie. Aujourd'hui, cet établissement – *ELCIN Press* – est la plus ancienne maison d'édition du pays : il publie dans quatre langues namibiennes et deux langues européennes.

La colonisation va inaugurer une nouvelle dynamique dans l'édition. La politique officielle instaure un dualisme dans l'éducation, la puissance coloniale allemande fournissant les écoles, les enseignants et le matériel aux colons blancs alors que l'éducation des gens du cru est confiée pour l'essentiel aux églises. Cette dichotomie persiste encore assez largement dans l'édition contemporaine. Les ouvrages destinés aux colons sont surtout importés d'Allemagne. Au début du 20e siècle, quand les publications non religieuses et non éducatives font leur apparition, elles portent essentiellement sur des questions administratives et la conquête de nouvelles terres. De leur côté, les églises continuent de fonctionner

comme elles le faisaient avant la colonisation allemande, en privilégiant la publication de matériel religieux et pédagogique dans plusieurs langues, pour leurs congrégations. L'ethnographe et l'anthropologue européens se régalent en étudiant les Africains, sans juger pour autant utile de consigner par écrit ce qu'ils entendent dans sa forme originale non altérée. Le premier ouvrage publié par un Namibien noir, Gottfried Tjiharine, paraît en 1913 – c'est un recueil de paraboles religieuses (Reiner *et al*., 1994, pp. 3-4).

La première guerre mondiale, l'occupation sud-africaine et la grande dépression entraînent l'effondrement quasi total de l'édition du pays et la plupart des entreprises privées mettent alors la clé sous la porte, laissant le champ libre aux autorités et aux églises qui continuent de publier selon les mêmes thèmes de prédilection qu'auparavant. Cette situation perdure jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, où les éditeurs privés refont leur apparition. Pour autant, seules les églises publient en langues africaines. Leurs activités vont connaître un sérieux revers quand, en 1958, tout le contrôle de « l'éducation des minorités ethniques » – et, partant, de la production des supports d'apprentissage – est transféré à l'Afrique du Sud. La Namibie perd de fait tout pouvoir sur l'éducation de ses enfants, en langues africaines ou européennes (Cohen, 1994, pp. 95-97, 112) et les seuls textes publiés localement en langues africaines sont de nature religieuse. En 1959 cependant, la *Finnish Mission Press* publie *Omahodhi gaavali*, de Hans Daniel Namuhuja, le premier ouvrage non religieux jamais publié par un Namibien noir dans une langue africaine.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'enracinement progressif de l'apartheid dans le pays a donné un nouvel élan à l'édition en langues africaines. L'accent mis sur « sa propre culture », « sa propre éducation » et « l'identité séparée » fait de la langue un instrument politique qu'il convient de développer. En 1968, le département de l'Éducation bantoue crée un Bureau des langues indigènes. Trois ans plus tard, en 1971, le Bureau pour l'alphabétisation et la littérature, créé au départ par l'église, se met lui aussi à publier. Les deux produisent des textes courts et des traductions d'ouvrages en afrikaans afin de s'assurer que l'éducation des minorités ethniques s'appuie sur des supports adéquats. Ainsi, alors que la politique prône la séparation ethnique, elle provoque un développement certain des langues locales et contribue à étoffer les compétences pour l'édition en langues africaines (Reiner *et al*., 1994, pp. 12-13).

Cette situation prévaut jusqu'en 1977 lorsque la maison d'édition privée Gamsberg Publishers est créée par Herman van Wyk et Hans Viljoen. La même année, elle publie son premier titre – un recueil de morceaux choisis en

oshindonga. Peu à peu, l'entreprise récupère le programme de publication du Bureau des langues indigènes, privilégiant au départ les supports pédagogiques en langues africaines avant d'étoffer sa liste d'ouvrages pour couvrir différentes questions et en plusieurs langues. En plus de 25 ans d'existence, Gamsberg Macmillan a produit quelque 1 800 ouvrages en 23 langues.

De nouveaux acteurs vont faire leur apparition après l'indépendance en 1990 – le secteur privé représentant environ 95 % de la production officielle de livres du pays. Sept maisons d'édition participent activement à l'édition en langues africaines pendant l'âge d'or de cette activité, autour de l'an 2000. Cinq – dont Gamsberg Macmillan, la plus importante – sont des entreprises privées produisant surtout des supports pédagogiques dans les 12 langues reconnues pour l'éducation. Les deux autres, liées aux églises, privilégient les textes religieux. Alors que différents organes gouvernementaux et certaines ONG produisent également à l'occasion des supports d'information dans les différentes langues locales, la direction de l'enseignement de base des adultes (DABE) du ministère de l'Éducation commence à publier dans plusieurs langues namibiennes une série de supports de formation pour l'alphabétisation. L'absence d'environnement porteur et de politique du livre volontariste, conjuguée à des coupes régulières dans les budgets des manuels scolaires (de 34 millions de dollars namibiens à 21 millions en quatre ans seulement après l'indépendance) ainsi qu'à une incertitude profonde quant à l'avenir ont porté un rude coup à ce secteur de taille modeste : au premier semestre 2005, trois grandes maisons d'édition et une librairie ont dû fermer.

Pourtant, l'édition namibienne n'a rien perdu de son dynamisme, comme en atteste le *Namibian Books in Print* (Hillebrecht, 2004), qui propose pratiquement 3 000 titres pour seulement 1,8 million d'habitants. On voit par là que la production de livres par habitant dépasse même celle de certains pays européens considérés traditionnellement comme de grands « lecteurs ». Plus d'un tiers des ouvrages cités sont publiés dans une langue africaine. Gamsberg Macmillan Publishers propose aujourd'hui un catalogue d'un peu moins de 1 300 titres, dont pratiquement 800 (soit plus de 60 %) sont publiés en langues africaines.

Le rôle potentiel des langues africaines pour le développement

Pour beaucoup, le fait que si peu de maisons d'édition en langues africaines soient devenues viables – sans même parler de rentabilité – indique que l'édition en langues africaines ne peut contribuer à réduire la pauvreté et à relancer le développement de l'Afrique. Pourtant, l'exemple namibien prouve le contraire et montre que les langues africaines comme les ouvrages en langues africaines peuvent et doivent jouer un rôle dans le relèvement du continent, rôle qu'il ne faut ni sous-estimer ni occulter

Acquisition de connaissances dans sa langue maternelle

L'enseignement en langue maternelle offre de nombreux avantages, qui ont fait l'objet de multiples débats et publications (voir les chapitres précédents). La dernière réunion de la Commission présidentielle sur l'éducation, la culture et la formation en Namibie (République de Namibie, 2001, pp. 109-110) indique ainsi que « ... le constat le plus important est que le jeune enfant apprend mieux dans la langue qu'il parle à la maison et que le développement conceptuel dans la langue maternelle est probablement plus solide ». La commission avance un certain nombre de recommandations importantes en vue de s'assurer de la bonne réalisation de cet objectif.

Il est bien plus simple d'impartir un savoir dans une langue que le public comprend que dans une langue étrangère. En outre, la situation de certains pays africains fait que les enfants sont confrontés à la langue officielle pour la première fois en entrant à l'école. Ils doivent donc apprendre une nouvelle langue et, en même temps, apprendre les différentes matières enseignées dans cette langue. Si les enfants peuvent au contraire commencer leur scolarité dans leur langue maternelle, ils ont plus de chance d'acquérir de bons fondamentaux sur lesquels ils s'appuieront ensuite.

C'est là où des éditeurs au sens traditionnel du terme ont un rôle fondamental à jouer. Alors que la société occidentale est désormais indissociable de l'informatique, la plupart des Africains sont encore loin d'y avoir accès étant donné le manque d'infrastructures, les pannes d'électricité ou le coût des équipements. La radio et la télévision ont pour leur part investi la plupart des foyers mais, malgré leur importance et leur fiabilité globale en tant que vecteurs de l'information, elles sont pénalisées par l'impossibilité même

pour l'auditeur/le téléspectateur de revenir sur quelque chose qu'il n'a pas compris ou qu'il aimerait écouter/voir à nouveau. Par ailleurs, ces deux médias ne permettent pas aux auditeurs/téléspectateurs d'assimiler le savoir à leur rythme.

À ce stade, l'écrit reste encore le moyen le plus pratique pour stocker et diffuser des informations en Afrique. Dans la mesure où l'on sait que l'acquisition du savoir est bien plus simple et bien plus rapide si elle se fait dans sa langue maternelle, alors l'édition en langues africaines doit avoir toute sa place sur le continent.

Créer une industrie et offrir des débouchés professionnels

Dès qu'une entreprise se crée, elle ouvre automatiquement des perspectives d'emploi. C'est également vrai de l'édition. Pour ceux qui ne sont pas familiers avec ce métier, la quantité de compétences et de services requis pour produire un seul ouvrage est tout simplement étonnante. Une fois que l'auteur a soumis son manuscrit, ce dernier est évalué, numérisé ou saisi (la majorité des manuscrits en langues africaines sont encore rédigés à la main ou tapés à la machine) ; son contenu, sa langue et son style sont ensuite révisés (tâches qui ne peuvent pas toujours être accomplies par la même personne) ; puis il est relu, illustré, mis en pages, une nouvelle fois relu, imprimé, commercialisé, distribué et vendu. Si l'équipe permanente d'une maison d'édition est souvent restreinte, elle fait appel à des travailleurs indépendants en fonction des services requis. D'autres industries et intermédiaires sont également contactés pour différents aspects (impression et vente par exemple). Quelle que soit la manière dont les personnes impliquées sont rémunérées (salaire ou droits d'auteur), les honoraires versés pour un service rendu ou les profits réalisés grâce à la vente des ouvrages, l'édition peut assurer une source de revenus pour quantité d'individus dans différents domaines et contextes linguistiques.

L'État y trouve son compte également, puisque les personnes rémunérées tout au long du processus d'édition paieront (normalement) ensuite des impôts. De même, les entreprises du secteur formel, quelles qu'elles soient, acquittent des impôts et, dans la mesure où la production et la vente de livres passent par une chaîne impliquant différents individus et entreprises, le processus augmente les profits et, partant, les impôts à verser. Enfin, lorsque la maison d'édition est une entreprise locale, cela signifie que les impôts sont payés dans le pays et non à l'étranger.

Valeur ajoutée locale et réserves en devises

Outre le potentiel de création d'emplois par toute nouvelle entreprise et les recettes fiscales accrues qui en résultent pour l'État, d'autres facteurs directs et indirects entrent en ligne de compte – comme l'ajout de valeur lié à la production et à la distribution. Un certain nombre de pays africains exportent du papier ou de la pâte à papier alors qu'un nombre considérable d'auteurs africains sont édités à l'étranger – même s'il n'est bien entendu pas question de leur enlever cette vitrine internationale. Mais quand on en vient au produit fini, nous constatons que les pays africains réimportent souvent leurs écrivains, leurs ouvrages et leur papier. Pour pouvoir exploiter les possibilités de valeur ajoutée, il faut contrôler tous les facteurs de production et de distribution – de la production de pâte à papier au processus de publication (tel qu'évoqué précédemment).

Cela ne veut pas dire qu'il ne doit pas y avoir d'importations. Au contraire. Aucun pays ne peut espérer produire tous les ouvrages réclamés par ses lecteurs dans les délais et les versions linguistiques exigés. De fait, le flux constant de connaissances apporté par les livres et d'autres supports imprimés est absolument vital si l'on veut parvenir à une compréhension mutuelle et au développement.

Pourtant, l'aptitude à produire localement davantage d'ouvrages sera certainement à l'origine d'économies sensibles, surtout pour les pays qui importent l'essentiel de leurs manuels scolaires. Les devises comme le dollar, la livre sterling et l'euro – dans lesquelles sont libellées la plupart des importations de l'Afrique – ne cessent de se renforcer par rapport aux monnaies africaines, de sorte que les importations de livres pèsent de plus en plus lourd sur les budgets nationaux. Si les pays africains produisaient leurs livres, non seulement ceux-ci reviendraient sensiblement moins cher – ce qui libèrerait des ressources pour d'autres secteurs à développer – mais en outre cela leur permettrait d'économiser des devises.

Indépendance vis-à-vis de fournisseurs extérieurs

Trois grandes raisons conduisent à prôner l'indépendance vis-à-vis des fournisseurs extérieurs. Tout d'abord, une industrie locale de l'édition est plus encline à tenir compte des besoins locaux et mieux à même de réagir rapidement à l'évolution des attentes. Lorsque les pays sont tributaires des importations de livres, rien ne garantit qu'ils trouveront les ouvrages dont

ils ont besoin au moment où ils en ont besoin. Les éditeurs auraient plutôt tendance à augmenter leurs tirages – ce qui leur permet, soit de réduire le prix de vente et d'accroître leur compétitivité, soit d'augmenter leurs marges. Produire une adaptation pour un pays donné signifie avant tout que la nouvelle édition coûtera plus cher – sans parler de tous les coûts préalables à l'impression, non que cela ait toujours une importance puisque ce sont les éditeurs et non le marché qui dictent les prix.

Ensuite, le personnel chargé de rédiger, réviser et illustrer les textes qui ne vit pas dans le pays où les livres sont utilisés n'est pas toujours au courant des spécificités du pays concerné (la dichotomie entre les villes et les campagnes, si fréquente en Afrique, n'est qu'un aspect parmi d'autres), de sorte que le produit proposé aux pays africains risque de ne pas être parfaitement adapté à sa finalité première ni au public visé.

Troisièmement, il est hautement improbable que les éditeurs étrangers produisent en quantité raisonnable des ouvrages en langues africaines. Les livres qui paraissent sont en général publiés par des universités et des instituts d'études africaines et visent un public d'universitaires : ils promeuvent donc des intérêts bien particuliers. Même s'il ne faut pas sous-estimer leur importance, ils n'ont qu'une pertinence limitée pour la majorité des Africains et leurs besoins de développement.

Cette dépendance vis-à-vis de fournisseurs extérieurs signifie que les pays africains n'ont pas le choix en matière de livres : c'est « à prendre ou à laisser ». Même si de bonnes capacités locales d'édition ne garantiront pas nécessairement que les ouvrages seront toujours disponibles là et quand il faut et à un prix très raisonnable, il est pratiquement sûr qu'après une formation adaptée et grâce à un engagement idoine, les éditeurs africains pourront produire des supports pertinents et adéquats dans les langues demandées.

L'édition en langues africaines : considérations pratiques

L'édition, comme n'importe quelle autre industrie, s'inscrit dans un contexte. Ce principe vaut tant pour les entreprises privées que publiques. Certains facteurs – politiques et économiques – détermineront toujours la viabilité et

la réussite d'une entreprise. Il faudra également réunir un certain nombre de conditions pour qu'une activité économique puisse démarrer et prospérer et tenir compte de contraintes susceptibles d'orienter le développement de cette activité. Plus souvent qu'à leur tour, ces facteurs ne peuvent être maitrisés par un seul agent et il est donc vital que toutes les parties intéressées coopèrent. Comme nous l'avons vu, cette coopération ne profitera pas uniquement aux individus ou aux entreprises mais bénéficiera à la nation tout entière.

Conditions préalables

Publier des ouvrages en langues africaines uniquement pour le principe ne présente guère d'intérêt, quelles que soient les sommes d'argent investies par le pays et/ou les partenaires étrangers. Au contraire, il faut ancrer ces activités dans un contexte demandeur de ce type de produits et à même de garantir la pérennité de l'industrie. À cet égard, quatre conditions préalables fondamentales doivent être réunies : i) un environnement porteur ; ii) l'ingénierie linguistique ; iii) des canaux de communication et iv) un marché libre et concurrentiel.

Un environnement porteur

Pour qu'une industrie se développe et reste fonctionnelle, la stabilité politique est vitale – et cela vaut autant pour l'édition que pour d'autres activités : en effet, qui aura les moyens de s'acheter des livres en temps de guerre ou lors d'une catastrophe naturelle ? Il faut aussi un marché : à quoi servirait de créer et développer une industrie si personne n'a besoin des produits qu'elle fournit ? Dans le cas de l'édition en langues africaines, ce besoin est encore plus aigu que dans tout autre secteur, dans la mesure où l'entreprise ne réussira que dans un environnement lui offrant l'espace requis et ayant un besoin précis de supports publiés dans ces langues.

La stabilité ne doit cependant pas uniquement être envisagée du point de vue de la paix : la continuité et la cohérence de la politique menée par le gouvernement sont tout aussi importantes. La création d'une industrie demande du temps et les perturbations incessantes liées aux changements de politique risquent de décourager tout développement du secteur privé. L'édition est particulièrement sensible à ces évolutions puisque la production d'un manuel scolaire – de sa conception à son impression – prend en général deux à trois ans. Pour une entreprise qui s'occupe de 250 titres en même temps, un changement subit de la politique risque de faire passer les millions de dollars d'investissement en pertes et profits. Par ailleurs, une grande partie des stocks deviendra obsolète avec l'entrée en vigueur de la nouvelle politique, entraînant de nouvelles

pertes pour l'entreprise. Enfin, cela peut conduire l'entreprise à fermer, d'où accroissement du chômage, pertes fiscales pour l'État et disparition de capacités locales. Alternativement, l'investissement perdu peut être récupéré par une augmentation du prix des livres qui sont toujours d'actualité ou qui seront produits pour se conformer aux nouvelles tendances, renchérissant ce faisant le savoir et l'information.

La politique linguistique d'un pays a ainsi un impact considérable sur le développement et la pérennité d'une industrie locale de l'édition. Les rédacteurs de la Constitution namibienne (République de Namibie, 1990) avaient bien compris l'importance de la question linguistique puisqu'ils l'abordent dès l'article 3, juste après les questions de souveraineté nationale et les symboles du pays. Même si cet article affirme que la langue officielle du pays est l'anglais, il autorise l'utilisation de toute autre langue comme support d'enseignement sous réserve que cela ne se fasse pas au détriment de la maîtrise de la langue officielle. Il prévoit aussi l'emploi de langues autres que l'anglais à des fins juridiques, administratives et judiciaires dans les régions où ces langues sont parlées par une majorité de la population.

Les politiques de la Namibie se caractérisent par leur volonté d'instaurer un environnement porteur. La politique d'éducation reflète les objectifs fixés par la Constitution tout en tenant compte de considérations didactiques. Le ministère de l'Éducation reconnaît 13 langues – dont dix sont des langues africaines – à des fins éducatives, la 14e (le portugais) ayant encore un statut ambigu (ministère de l'Éducation de base, des sports et de la culture de Namibie, 2003, p. 4). Autant que faire ce peut dans un environnement aussi hétérogène, les enfants suivent un enseignement dans leur langue maternelle pendant les trois premières années de leur scolarité. À partir de la 4e année, l'anglais devient le support d'enseignement, les autres langues faisant partie des matières enseignées par ailleurs – pour la plupart jusqu'en 12e année, qui correspond à la fin du premier cycle (Swarts, 1996, p. 15). En outre, l'université de Namibie propose des cours dans plusieurs langues du pays, en dépit de coupes budgétaires drastiques ces dernières années pour le département des Langues africaines. Cette politique garantit l'existence d'un besoin – et, partant, d'un marché – pour les livres et les ouvrages obligatoires en langues africaines. En même temps pourtant, elle met les éditeurs sous pression : pourquoi apprendre aux enfants à lire dans leurs langues maternelles s'ils n'ont rien à lire ? Sans compter que les ouvrages littéraires inscrits au programme, notamment dans les classes secondaires, doivent être renouvelés au bout de quelques années – une responsabilité qui incombe aux auteurs comme aux éditeurs. Loin d'être un obstacle, cette

situation a plutôt été vécue comme un défi. Résultat, jusqu'en 2003 environ, le corpus littéraire du pays en langues nationales a explosé. Depuis, la production s'est sensiblement tassée.

La Namibie a aussi activement défendu les langues africaines dans les médias, en prônant leur utilisation et en les employant effectivement. Même s'il n'existe qu'une poignée de journaux en langues africaines uniquement, la plupart produisent, soit des suppléments, soit des articles rédigés dans ces langues. La chaîne nationale de radiodiffusion, la Namibian Broadcasting Corporation (NBC), émet en anglais. Mais elle propose également un certain nombre de services linguistiques. Même l'unique chaîne de télévision de NBC a modifié sa politique : alors qu'auparavant les nouvelles n'étaient diffusées qu'en anglais, dorénavant cette chaîne de télévision propose aussi des bulletins dans les différentes langues du pays. Tous ces facteurs contribuent non seulement à sensibiliser les populations à la valeur et aux possibilités des langues africaines mais ils poussent aussi davantage de gens à utiliser ces langues dans un plus grand nombre de domaines. Ce qui a des effets positifs sur l'édition, en augmentant le marché pour des titres plus divers, et accroît la probabilité qu'une industrie de l'édition en langues africaines devienne une activité durable, viable – et rentable.

Cet environnement porteur aurait encore besoin d'un facteur – qui fait toujours défaut : une politique nationale du livre et, surtout, une politique claire pour les manuels scolaires. Dans la mesure où ce type d'instrument gouverne toute une série de problématiques liées à la chaîne du livre dans son ensemble et doit – du moins en théorie – guider également les interactions entre les différents acteurs (producteurs, usagers et bailleurs de fonds), son absence est cruellement ressentie par les éditeurs. En effet, une telle politique permettrait de définir les paramètres de fonctionnement du secteur et apporterait un certain gage pour l'avenir.

Ingénierie linguistique

Il est difficile, voire impossible, de travailler sans disposer des outils requis. Plus ces outils sont de qualité, plus le travail est facile et meilleur est le produit. Cela vaut aussi pour l'édition. Pourtant, de nombreux pays du continent ont négligé l'outil le plus important pour le secteur de l'édition en langues africaines – les langues elles-mêmes – au profit des langues officielles qui sont le plus souvent celles des anciennes puissances coloniales.

Cette négligence n'est pas nouvelle. Alors que les missionnaires et les universitaires – en général des linguistes, des ethnologues et des anthropologues

– se sont efforcés d'enregistrer les langues africaines et de participer à leur formalisation et à leur développement, ce travail n'était pas désintéressé, loin de là : pour les premiers, les langues africaines étaient un moyen crucial de répandre leur message ; pour les seconds, elles devenaient un tremplin pour leur carrière. Dans l'ensemble, les autorités coloniales n'accordaient guère d'attention aux langues parlées dans leurs colonies. Elles cherchaient plutôt à protéger la position de leurs propres langues et l'essentiel des textes imprimés étaient donc importés de la métropole.

Dans la plupart des pays africains, la situation n'a guère évolué après l'indépendance. Les nouveaux dirigeants étant passés par le système éducatif colonial, ils n'avaient pas trop de difficultés avec les langues des anciennes puissances. De fait, un nombre considérable de pays continuent de recevoir pratiquement tous leurs supports imprimés de leur ancienne puissance coloniale et ce, plus de 30 ans après l'indépendance. Les ouvrages en langues africaines ne font quasiment jamais partie de ces lots.

Mais pour la majorité des Africains, cela revient à remonter le temps. Les sciences et la technologie ont fait des bonds considérables et les technologies de l'information évoluent si rapidement que la connaissance et les savoirs font le tour du monde à des vitesses record. Mais les Africains sont à la traîne parce que les TIC sont beaucoup moins développées sur le continent et parce que ces informations sont en général disponibles dans des langues étrangères alors que pratiquement rien n'est fait sur le plan de la terminologie pour s'assurer que les langues africaines évoluent en parallèle, ce qui compromet toute velléité d'en faire des vecteurs du savoir contemporain.

La plupart des linguistes affirment que la langue vit et se développe en fonction des besoins. Si c'est sans doute vrai là où les locuteurs sont confrontés à de nouvelles évolutions et doivent s'en emparer dans leur langue maternelle, la technologie qui pénètre en Afrique ne représente hélas qu'une part infime de ce qui existe, de sorte que les termes nécessaires pour désigner ces évolutions ne sont jamais créés.

Non seulement cette situation creuse l'écart de savoir entre le monde occidental et l'Afrique mais en outre, elle crée de graves problèmes aux éditeurs. Les systèmes éducatifs africains cherchent à s'assurer que les élèves acquièrent des connaissances indispensables pour leur survie dans le contexte qui est le leur, mais aussi pour contribuer au développement de leurs pays et régions respectifs. Pour ce faire, les manuels produits doivent présenter les informations

et les connaissances requises par la politique éducative des pays où ils opèrent. Mais les éditeurs ne peuvent pas inventer les termes nécessaires pour y parvenir.

Le processus de création linguistique prend du temps, du fait des capacités éducatives différentes d'une génération à l'autre (les anciens seront probablement moins alphabétisés et moins informés des nouvelles idées, technologies et connaissances que les plus jeunes, qui les découvrent à l'école). Rares sont par ailleurs les linguistes qui travaillent dans ce domaine (la lexicographie). De toute façon, si chacun créait son propre mot dans son coin, ce serait vite le chaos. L'expérience de la Namibie le montre bien : les journaux et les médias électroniques doivent le plus souvent se débrouiller seuls pour couvrir les dernières évolutions de notre planète ; les journaux et les services de la NBC finissent souvent par inventer des termes différents pour désigner la même chose, provoquant confusion – et ignorance – chez leurs lecteurs et leurs auditeurs. L'absence d'organismes capables de créer la terminologie et d'anticiper les nouvelles évolutions explique cette situation et augmente le retard pris. Depuis l'indépendance de la Namibie, trois ouvrages lexicographiques seulement ont été publiés : deux d'entre eux – un dictionnaire khoekhoegowab (Haacke et Eiseb, 2002) et sa version abrégée (Haacke et Eiseb, 1999) – sont le fruit de l'initiative d'un universitaire ; le troisième – un recueil bilingue de glossaires thématiques en thimbukushu et en anglais (Legère et Munganda, 2004) – est le résultat du projet de modernisation des langues africaines financé par GTZ.

On voit par là combien un effort concerté et centralisé est indispensable pour développer les langues africaines et s'assurer que les termes et les mots reflètent bien les connaissances et la technologie actuelles mais aussi les spécificités socioculturelles des endroits où ces langues sont utilisées. C'est là où les pouvoirs publics entrent en jeu. Pour qu'un organisme, quel qu'il soit, puisse prendre des décisions de poids, il devra bénéficier d'un appui de l'État. Seul un organisme centralisé pourra s'assurer que les initiatives d'ingénierie linguistique sont coordonnées et cohérentes. Parallèlement, l'organisme créé pour développer les langues ne devra pas être « dictatorial ». L'évolution naturelle des langues doit être prise en compte – les termes créés par les locuteurs auront plus de chance d'être adoptés que les termes imposés d'en haut – sachant que des consultations avec d'autres « consommateurs du langage » comme les ministères de l'Éducation, les éditeurs, les médias et les universités seront indispensables à la fois pour répondre à leurs besoins mais aussi pour qu'ils apportent leur expérience et leur expertise à une initiative qui, en dernier ressort, profitera à chacun. Plus les pays africains tarderont à prendre des mesures concrètes pour réduire cet écart, plus les Africains se retrouveront à la traîne.

Communication

Trop souvent, les relations entre les différents maillons de la chaîne du livre – mais surtout entre les ministères de l'Éducation et les éditeurs de manuels scolaires – sont tendues et entachées de défiance. Les premiers considèrent souvent que les seconds – surtout s'ils appartiennent au secteur privé – sont des flibustiers à la recherche d'un profit rapide au détriment des élèves et qui pratiquent de ce fait des tarifs exorbitants. De leur côté, les seconds accusent les premiers de ne rien comprendre au processus de publication d'un ouvrage, éminemment complexe et subtil. Ces accusations ne tombent pas du ciel : beaucoup croient en effet que l'édition se résume à l'impression, de sorte que l'éditeur récupèrerait l'argent alors que c'est l'imprimeur qui fait tout le travail !

Pour parvenir à une coopération fructueuse et des progrès tangibles en matière de production de manuels pertinents et bon marché, il est impératif de surmonter cette défiance et de faire comprendre aux différents acteurs qu'ils sont partenaires et coresponsables des différentes composantes d'un processus visant à assurer une éducation indépendante et durable aux enfants du pays.

Si l'on reprend l'exemple de la Namibie, ce pays dispose, outre les différentes associations professionnelles – comme l'Association des éditeurs namibiens ou l'Association des libraires – d'un organisme pluridisciplinaire chargé d'améliorer la communication entre les différents acteurs de la production, de la diffusion, des achats, de la distribution et de l'utilisation des manuels scolaires. Malheureusement, ce Comité de liaison pour les manuels scolaires n'est qu'un organisme consultatif de sorte que rien ne garantit la prise en compte des avis qu'il formule lors des discussions. Une évaluation à grande échelle du système éducatif tout entier a pris note de ce besoin et l'une des propositions du Programme d'amélioration de l'éducation et de la formation vise à créer un conseil pour les manuels scolaires où siègeront des représentants des différents maillons de la chaîne du livre et qui sera doté de pouvoirs élargis.

On ne soulignera jamais assez le besoin de communication. L'édition doit être informée des décisions politiques en temps et en heure – il ne sert en effet à rien d'investir des sommes d'argent pour des livres à faible tirage si le ministère a déjà décidé de les acheter ailleurs. De même, on est sûr d'obtenir des ouvrages médiocres en distribuant la version finale des cursus en juillet et en demandant aux éditeurs de fournir un produit fini en janvier de l'année suivante. Les pouvoirs publics doivent informer les éditeurs de leurs attentes, de leurs projets et de leurs préoccupations et permettre un processus de consultation afin que tous les acteurs concernés puissent réfléchir ensemble à une solution.

Marché libre et concurrence

Beaucoup risquent de s'interroger sur ce plaidoyer pour un système de marché libre et de concurrence alors que le marché semble si étroit. Mais l'un et l'autre sont absolument nécessaires si l'on veut créer une industrie indépendante, autonome et apte à répondre aux demandes et aux pressions du marché sans ingérence du monde politique.

La situation namibienne offre là un excellent exemple. Les responsables de l'éducation ne se sont pas contentés de créer un marché pour les ouvrages en langues africaines grâce à leur politique éducative : en fait, si le ministère de l'Éducation définit la politique, c'est l'Institut national pour le développement de l'éducation (NIED) qui conçoit les cursus et les manuels requis pour appliquer cette politique. Les éditeurs n'interviennent que pour produire les manuels indispensables à l'enseignement et à l'apprentissage des matières prévues au programme, car l'État ne publie pas de manuels officiels. Ce qui veut dire qu'une fois le programme arrêté et approuvé, il est distribué à tous les éditeurs. À charge pour eux de préparer des manuels conformes au programme puis de les soumettre au NIED pour évaluation. Si le manuel est approuvé, alors il entre au catalogue et les écoles peuvent le commander sur leurs allocations prévues à cet effet. Ce système présente des avantages.

Il est arrivé que plusieurs éditeurs aient vu leur manuel approuvé pour telle année et telle matière, de sorte que les enseignants peuvent choisir le support qu'ils jugent le plus adapté à leur contexte d'enseignement ou celui qui leur convient le mieux. Ensuite, tout manuel approuvé entraîne l'apparition d'une forme de marché, ce qui signifie qu'en toute probabilité, l'éditeur finira par récupérer son investissement et couvrir ses frais généraux mais, surtout, par dégager des profits dont il se servira pour concevoir de nouveaux titres – ce qui, en dernier ressort, stimule la croissance et incite davantage d'acteurs à s'impliquer. Enfin, cette situation ne peut qu'être bénéfique à la culture de la lecture et de l'écriture et la développer puisqu'un ou deux éditeurs ne suffiront pas à couvrir la totalité des centres d'intérêt des lecteurs du pays.

C'est à ce stade que la concurrence joue un rôle croissant. Lorsque plusieurs fournisseurs se battent pour le même marché, ils vont logiquement s'efforcer d'en obtenir la plus grande part possible. Deux solutions s'offrent à eux : soit ils produisent un livre de meilleure qualité que leur concurrent, soit ils produisent un livre moins cher que celui de leur concurrent. On voit donc, pour finir, que la concurrence entre éditeurs permet d'avoir de meilleurs ouvrages sur le marché et à des prix plus raisonnables.

Obstacles

Aussi porteur que puisse être l'environnement, les éditeurs en langues africaines seront toujours confrontés à certains obstacles, de nature purement technique ou liés aux moyens humains. Certains seront facilement résolus sous réserve d'y mettre le prix alors que d'autres exigeront de faire évoluer sur le long terme les perceptions de chacun.

Le statut soi-disant inférieur des langues africaines

Le colonialisme a notamment eu pour conséquence que de nombreux locuteurs africains considèrent leurs langues comme inférieures. Avant la colonisation, ce sentiment pouvait s'expliquer par une conception erronée inconsciente selon laquelle les étrangers – qui arrivaient à produire des innovations aussi puissantes – devaient parler une langue elle aussi supérieure. Ce sentiment a été renforcé pendant l'ère coloniale par le fait que les autorités et leurs représentants n'utilisaient que la langue – étrangère – officielle et ne se préoccupaient guère, voire pas du tout, des langues africaines.

La situation n'a malheureusement pas forcément changé avec l'indépendance. De fait, de nombreux pays africains ont adopté comme langue officielle celle de l'ancienne puissance coloniale et les hommes politiques s'adressent souvent dans une langue étrangère à des publics pourtant issus de la même communauté linguistique. Ce phénomène, conjugué au retard pris par les langues africaines vis-à-vis de l'évolution du monde, notamment dans le domaine des sciences et de la technologie, a conduit de nombreux Africains à considérer leur langue comme uniquement bonne aux échanges quotidiens mais inadaptée pour le savoir moderne et le développement. Beaucoup sont aussi convaincus qu'un diplôme dans une langue africaine n'ouvre aucun débouché économique et que les offres d'emploi seront forcément limitées. C'est malheureusement vrai jusqu'à un certain point. Souvent, les débouchés professionnels des personnes ainsi qualifiées se limitent à l'enseignement, la traduction et l'interprétariat, la presse et, si elle existe, l'édition. En Namibie comme dans d'autres pays d'Afrique australe, un autre facteur entre en ligne de compte, qu'il ne faut pas sous-estimer en dépit des changements politiques récents : pendant la période de l'apartheid, la fameuse « éducation bantoue » destinée aux populations noires a servi, en pratiquant un enseignement en langues africaines, à les exclure de l'anglais, langue du gouvernement. Les langues africaines étaient donc un instrument d'oppression et le ressentiment accumulé pendant des années est toujours présent (voir aussi chapitre 2).

On l'observe souvent pendant les phases d'ajustement du budget de l'éducation où, sous l'effet de contraintes financières, les écoles doivent réduire leurs commandes de manuels scolaires. Les mathématiques, l'anglais et les sciences sont les dernières matières sacrifiées – les premiers manuels à disparaître des bons de commande étant ceux rédigés en langues africaines.

Si l'on veut donner toutes ses chances à l'édition en langues africaines, il faudra impérativement surmonter de tels a priori. Outre les considérations précédentes sur l'ingénierie linguistique, il faut prouver aux locuteurs africains que leurs langues sont publiables – qu'il est impossible de développer une culture de l'écrit sans une culture de la lecture. C'est là où les éditeurs ont une carte maîtresse à jouer et ils doivent se préparer à faire certains compromis s'ils veulent réussir.

La Namibie a adopté un certain nombre d'approches pour inciter les gens à lire – et, au final, à écrire – dans leur propre langue. Les éditeurs tendent à sélectionner les textes qu'ils publieront mais lorsque la culture de la lecture et de l'écriture est en plein développement, le choix est très limité si l'on applique les règles habituelles. Certaines communautés linguistiques ne produiront qu'un manuscrit tous les deux ou trois ans. Puisque le fait de ne pas publier en langues africaines ne fait que renforcer le sentiment que les langues africaines ne méritent pas d'être publiées, les éditeurs publient parfois des manuscrits qui auraient été rejetés dans d'autres circonstances. De même, les éditeurs lancent parfois des concours pour récupérer des manuscrits parmi lesquels ils retiendront les meilleurs, pour publication. Ainsi, ils fournissent aux gens de quoi lire dans leur propre langue dans l'espoir que cela incitera certains à prendre la plume et à commencer eux aussi à écrire. Naturellement, l'apport éditorial est bien supérieur à celui pratiqué habituellement, mais en aidant les auteurs à améliorer leur manuscrit, les éditeurs offrent à leurs lecteurs des textes de meilleure qualité dont ils pourront s'inspirer. Cette démarche a réussi à Gamsberg Macmillan Publishers (la première maison d'édition de Namibie) au-delà de toute attente dans le cas de deux langues – l'oshindonga et l'oshikwanyama. En moyenne, cet éditeur reçoit chaque année pour chacune de ces langues plus de 50 manuscrits spontanés et est donc désormais en mesure de choisir les textes qu'il veut publier.

Il existe un autre moyen, plus subtil, de mettre les langues africaines sur un pied d'égalité avec les langues européennes : c'est au niveau de la qualité du produit. Le plus souvent, les ouvrages en langues africaines sont imprimés sur du papier de moins bonne qualité, avec une mise en page et des illustrations indigentes et une reliure médiocre. Si la principale explication tient probablement à

la volonté de rendre les ouvrages en langues africaines disponibles le plus rapidement possible à bon prix, cela renforce inconsciemment l'idée que les langues africaines ne méritent pas un produit d'aussi bonne qualité que les langues européennes. Pour cela, les éditeurs devront se garder de faire trop de compromis au niveau des produits utilisés, l'aspect esthétique jouant un rôle bien plus important que l'on ne l'admet habituellement.

Contraintes financières

Comme tout entrepreneur privé, l'éditeur doit envisager chaque projet en fonction de son retour potentiel sur investissement : la survie de son entreprise est à ce prix. Parallèlement, il ne faut pas oublier que les livres coûtent de l'argent et que le prix d'un seul livre équivaut au quart du salaire mensuel d'un ouvrier moyen. Un nombre important de libraires ne prennent tout bonnement pas d'ouvrages en langues africaines parce qu'ils n'en vendent pas suffisamment. Il ne sert à rien de produire des livres qui sont condamnés à grossir les piles d'invendus.

Les éditeurs en langues africaines se trouvent devant un cercle vicieux : plus le tirage est limité, plus le prix unitaire est élevé. Or, moins on imprime d'exemplaires, plus cela renchérit le coût de chaque exemplaire et moins de gens peuvent se l'offrir. Le tableau 8.1, basé sur un ouvrage de 128 pages produit par Gamsberg Macmillan Publishers, illustre bien ce constat (seuls certains facteurs de coût ont été inclus – les variables comme les droits d'auteur, les frais généraux, les impôts et les marges n'ont pas été prises en considération).

Tableau 8.1
Économies d'échelle avérées pour un ouvrage de 128 pages (dollars namibiens)

Nombre d'exemplaires		250	500	1 000	2 000	5 000	10 000	20 000
Prépresse	Révision	12 800	12 800	12 800	12 800	12 800	12 800	12 800
	Relecture des épreuves	1 920	1 920	1 920	1 920	1 920	1 920	1 920
	Illustrations	6 400	6 400	6 400	6 400	6 400	6 400	6 400
	Mise en pages	7 680	7 680	7 680	7 680	7 680	7 680	7 680
	Coût du prépresse	28 800	28 800	28 800	28 800	28 800	28 800	28 800
Impression	Montage	605	605	605	605	605	605	605
	Impression	3 045	3 199	3 379	3 945	5 765	8 154	13 440
	Reliure	834	1 287	2 026	3 509	7 952	15 316	30 000
	Papier	1 067	1 659	2 838	5 201	12 285	23 570	46 615
	Encre	76	128	231	438	1 057	2 053	4 045
	Plaques	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000	1 000
	Coût de l'impression	6 627	7 878	10 079	14 698	28 664	50 698	95 705
	Coût total	**35 427**	**36 678**	**38 879**	**43 498**	**57 464**	**79 498**	**124 505**
	Coût unitaire	**141,71**	**73,36**	**38,88**	**21,75**	**11,49**	**7,95**	**6,23**

Le tableau 8.1 fait apparaître des économies d'échelle importantes pour le papier, la reliure et l'impression (dans cet ordre). Il montre aussi que la baisse des coûts (économies d'échelle) devient manifeste entre 2 000 et 5 000 exemplaires et qu'elle est très nette à partir de plus gros tirages (entre 10 000 et 20 000 exemplaires). Telle est la dure réalité pour l'édition en langues africaines : dans de nombreux cas, le principe d'économies d'échelle ne s'applique pas du fait de l'étroitesse actuelle du marché. Aussi cruel que cela puisse paraître, l'édition en langues africaines est une activité qui n'offre en général aucun intérêt économique.

La Namibie a remédié à cette difficulté de trois manières : tout d'abord, grâce au principe de financement croisé. Aucune maison d'édition namibienne n'a de catalogue exclusivement composé de titres en langues africaines, bien au contraire. Ces ouvrages ne sont qu'un élément parmi d'autres de son programme de publication. Ainsi, Gamsberg Macmillan publie des manuels sur différentes matières en anglais, des ouvrages commerciaux en plusieurs langues et des ouvrages en langues africaines. Les marges sont calculées de manière à ce que les profits rapportés par une activité plus lucrative – anglais, mathématiques et

sciences naturelles et sociales – puissent être réinjectés dans l'édition en langues africaines pour maintenir les coûts de production à un niveau raisonnable. La persévérance de l'éditeur a d'ailleurs été récompensée dans la mesure où certains ouvrages en langues africaines inscrits à son catalogue couvrent désormais leurs frais de production et engendrent même des profits.

Le financement croisé ne se fait pas uniquement entre langue officielle et langues africaines : il fonctionne aussi entre langues africaines. Le ministère namibien de l'Éducation reconnaît 13 langues d'enseignement pour des groupes linguistiques allant de 400 000 locuteurs (oshindonga) à seulement 6 000 (setswana) (*National Planning Commission*, Namibie, 1995). Les éditeurs sont obligés de produire des manuels pour les trois premières années de scolarité dans ces 13 langues. Le nombre d'élèves par langue varie considérablement : en 2001, pratiquement 17 000 élèves de 3^{e} année suivaient des cours en oshindonga, contre moins de 200 en setswana (ministère de l'Éducation de base et de la culture, Namibie, 2002). Si le coût des supports conçus pour chaque langue était calculé séparément, les supports en oshindonga reviendraient à un prix bien inférieur au seuil considéré comme raisonnable alors que les supports en setswana atteindraient des prix exorbitants. C'est pourquoi ces supports sont valorisés en bloc de sorte qu'en définitive, un manuel en setswana coûte aussi cher qu'un manuel en oshindonga. Puisqu'il n'y a pas d'écart de prix, les enseignants et les parents opteront donc plus facilement pour un manuel dans leur langue maternelle – ce qui ne serait plus le cas avec des prix différents.

Deuxièmement, la majorité des ouvrages en langues africaines du pays ont été produits pour le marché scolaire. Bien entendu, on privilégie les livres de grammaire et les morceaux choisis mais la littérature sous toutes ses formes représente une part non négligeable de la production annuelle puisque les cursus prévoient beaucoup de lectures dans les différentes langues enseignées. Plutôt que de produire seulement le nombre d'exemplaires demandé chaque année par le ministère de l'Éducation, *Gamsberg Macmillan Publishers* augmente légèrement son tirage. Cela permet de réduire le coût unitaire et de vendre les excédents au grand public à un prix raisonnable.

Enfin, contrairement à certains éditeurs, *Gamsberg Macmillan Publishers* ne met pas les ouvrages imprimés au rebut. Nombreux sont les éditeurs à considérer qu'au bout d'une certaine période, les invendus doivent redevenir pâte à papier ou être bradés à vil prix sur les marchés. Ce faisant, deux ou trois ans après sa parution, un ouvrage est épuisé. On produit alors de nouveaux livres à un nouveau prix. *Gamsberg Macmillan Publishers* préfère quant à lui conserver ses

publications en stock jusqu'à ce qu'elles soient vendues parce que cela permet d'augmenter la durée de vie d'un ouvrage mais aussi de le vendre à un prix raisonnable.

Il existe bien entendu deux options ou interventions « extérieures » : les subventions de l'État et le financement de bailleurs. Bien que les deux signifient une réduction bienvenue du coût de revient d'un livre, aucune entreprise commerciale ne peut compter uniquement sur ce type de rentrées. Les priorités des gouvernements et des bailleurs peuvent évoluer et de ce fait pratiquement signer l'arrêt de mort de l'activité d'édition. Il faut au contraire s'efforcer de rendre l'activité autonome, l'intervention extérieure ne venant alors que stimuler la croissance et la diversification.

L'aide des bailleurs de fonds s'est souvent révélée à double tranchant en Afrique. Chaque bailleur a ses politiques et ses critères concernant la manière d'acheminer l'aide et le destinataire de cette aide. Assez souvent pourtant, l'approche concernant l'assistance est pratiquement identique, la tendance étant à appliquer la même solution pour tous, ce qui signifie qu'en dépit des bonnes intentions de départ, l'aide n'est pas forcément ce dont le pays a besoin dans une situation donnée. Les différentes politiques d'aide, en particulier des bailleurs de fonds bi- et multilatéraux sont sous le feu des critiques depuis quelques années – ce qui a incité à un changement de pratiques au sein de la communauté des bailleurs de fonds et en dehors, en faveur de la prise en compte des spécificités locales et régionales.

Certains pays ont accepté une aide étrangère sans aller au bout de la logique, sacrifiant ce faisant leur indépendance éditoriale et leurs capacités de production à long terme pour obtenir une solution rapide à des problèmes réels et pressants. Dans les pays où les contraintes budgétaires sont telles qu'ils n'ont jamais assez d'argent pour les manuels scolaires, la plupart sauteront sur l'offre d'un bailleur qui propose d'élaborer et de fournir 500 000 manuels pour telle ou telle matière – et on ne peut pas les blâmer quand on sait que, parfois, cinq, six voire dix élèves se partagent un seul livre. Pourtant, si le pays bénéficiaire possède une industrie de l'édition naissante, si les matières choisies par le bailleur représentent le segment le plus lucratif du marché des manuels scolaires et si l'industrie locale a déjà produit des supports adaptés dans les matières concernées, une telle aide risque d'entraîner une situation où les investissements humains et financiers consentis par l'industrie locale l'ont été en pure perte – en particulier si le bailleur conçoit et imprime les supports chez lui. Cette situation deviendra encore plus problématique si l'industrie locale fonctionne selon le principe du financement

croisé – soit le prix des supports préalablement subventionnés devant refléter leur coût réel, soit les supports disparaissant tout bonnement du programme de publication. Dans le pire des cas, un seul projet de cette nature risque de tuer très rapidement une industrie de l'édition naissante, confortant un peu plus la dépendance du pays vis-à-vis de fournisseurs extérieurs.

On voit bien que ce scénario n'est vraiment pas souhaitable. Même s'il résout un problème immédiat d'approvisionnement en manuels, il prive le pays bénéficiaire des moyens de satisfaire lui-même ses besoins. Les projets des bailleurs devraient au contraire être structurés de telle sorte que l'aide agit aux côtés de la chaîne du livre locale stimulant ce faisant toutes les facettes de l'industrie et comblant les éventuelles lacunes. Le projet de modernisation des langues africaines financé par GIZ est à cet égard tout à fait éclairant : il a donné lieu à un partenariat entre le ministère namibien de l'Éducation, les agences allemandes de développement et des éditeurs privés locaux. La quasi-totalité des personnes, des institutions et des entreprises qui prennent part à l'élaboration de ces supports se trouvent en Namibie (ou en Afrique du Sud, si leurs compétences font défaut localement).

Copyright

La violation du droit d'auteur menace lourdement l'industrie de l'édition sur le continent africain. En Namibie, on estime qu'en moyenne les éditeurs perdent 15 à 20 % de leur chiffre d'affaires annuel en « photocopillage ». Si la plupart des pays africains ont adopté une loi sur le copyright et sont signataires d'au moins une convention internationale sur le copyright ou la propriété intellectuelle, rares sont ceux qui prennent effectivement des mesures pour faire respecter ces textes et encore plus rares sont ceux qui disposent d'organismes chargés de gérer les droits de reproduction ou de sensibiliser au droit d'auteur et à la propriété intellectuelle.

D'où un double problème : a) l'industrie de l'édition risque de perdre une grande partie de ses revenus si la question n'est pas résolue. Dans un nombre impressionnant de domaines mineurs, les éditeurs estiment qu'il n'est plus viable de publier de sorte qu'ils n'ont plus rien à publier – et qu'il n'y aura bientôt plus rien à copier ; b) la situation s'est déjà produite où de bons auteurs refusent d'écrire un ouvrage parce qu'ils ont le sentiment que, faute de pouvoir faire respecter le droit du copyright, les royalties qu'ils sont censés percevoir ne rémunèreront pas leur travail de création.

Résultat, s'ils veulent publier un ouvrage, les éditeurs font parfois appel à des auteurs de second ou troisième ordre, ce qui signifie soit que l'intervention éditoriale sera plus approfondie et donc le coût de l'ouvrage supérieur, soit que les élèves auront des manuels de moins bonne qualité puisque les insuffisances de l'auteur n'auront pas été rattrapées par l'éditeur.

Graphies non uniformisées

Bien des efforts ont été consentis pour enregistrer les langues africaines et concevoir des règles de grammaire et d'orthographe. Actuellement, la plupart des universités africaines proposent des cours en langues africaines et les recherches locales sur ces langues se développent.

Pourtant, les éditeurs namibiens se heurtent à un problème d'orthographe bien spécifique. Premièrement, toutes les langues ne disposent pas encore d'une graphie complète et homologuée. Un certain nombre de linguistes et de missionnaires ont ainsi travaillé pendant des années sur le ju/'hoan, l'une des langues minoritaires des San. Mais ils ont eu tendance à opter pour des systèmes différents et commencent à peine à se mettre d'accord sur une orthographe normalisée. Pourtant, les éditeurs reçoivent des demandes de publication dans cette langue. Ils hésitent à le faire, à juste titre, car ce sont eux qui devront assumer tous les risques. Une première difficulté est liée aux polices de caractères. À l'heure actuelle, les polices disponibles pour les ordinateurs ne tiennent pas compte des particularités du *ju/'hoan*. Il faudrait donc créer cette police sans savoir exactement quels seront les caractères dont on aura besoin. L'exercice risque donc de devoir être renouvelé – et à quel prix – dès qu'un accord sera trouvé. Ensuite, le *ju/'hoan* étant la langue d'un groupe minoritaire, le premier tirage d'un ouvrage quelconque dans cette langue représenterait obligatoirement des années de stock. Si l'ouvrage publié aujourd'hui ne respecte en fait pas l'orthographe qui finira par être adoptée, cela signifie que les éditeurs devront le mettre au rebut, quelle que soit la taille de leur stock, et donc subir des pertes.

Un deuxième problème a trait au respect de l'orthographe même pour des langues où les choses ont été normalisées. Actuellement, l'une des langues parlées en Namibie est l'objet d'un débat entre universitaires sur la question de savoir si l'on doit opter pour un système disjonctif ou conjonctif. Cela conduit à une situation absurde où les élèves enseignants apprennent un système à l'université alors que le système éducatif et les supports didactiques emploient l'autre.

Un troisième problème concerne les fameuses langues « transfrontalières ». La Namibie partage trois langues africaines avec ses voisins – l'oshikwanyama avec l'Angola, le silozi avec la Zambie et le setswana avec l'Afrique du Sud et le Botswana – même si l'on observe un certain chevauchement avec plusieurs autres langues (Legère, 1998, p. 38). Dans une situation normale, cela voudrait dire que les ouvrages en silozi publiés en Namibie peuvent être vendus en Zambie et vice versa, augmentant de ce fait le marché. Or, il n'en est rien. La Namibie a effectivement opté pour une orthographe et la Zambie pour une autre – alors qu'il s'agit de la même langue – de sorte qu'un ouvrage publié d'abord dans cette langue en Zambie devra être adapté si l'on veut l'utiliser en Namibie conformément aux conventions en vigueur dans ce pays (Coates, 1996, p. 82). Résultat, les coûts de conception sont doubles et les ouvrages sont inutilement chers – pour ne pas dire exorbitants. Il faut donc que les autorités des pays ayant en partage une ou plusieurs langues parviennent à un accord sur une graphie normalisée. Ainsi, davantage de gens auront accès à davantage de livres qui coûteront en outre moins cher parce que les éditeurs auront pu réaliser des économies d'échelle.

Un dernier problème est étroitement lié à celui de la non-harmonisation des graphies – c'est celui des « langues artificielles ». On sait que certaines langues – qui permettent pourtant une compréhension mutuelle à plus de 90 % des cas – ont été, pour des raisons politiques, classées comme des langues différentes, ce qui impose la production de manuels distincts. C'est aller un peu loin dans l'enseignement en langue maternelle et cela interdit toute économie d'échelle.

Manque de personnel formé

Comme la plupart des pays d'Afrique n'ont qu'une expérience relativement limitée de l'édition en langues africaines et que l'industrie en place est relativement réduite, les maisons d'édition ne disposent en général que d'un vivier très restreint de personnel correctement qualifié. Pratiquement aucune formation n'est proposée sur le continent dans le domaine de l'édition et la plupart des personnes qui travaillent soit à la rédaction, soit à la publication sont donc des autodidactes, ont été formés sur le tas par leurs employeurs ou bien ont été formés dans d'autres domaines avant de se lancer dans l'édition.

Si la pénurie de personnel qualifié se ressent dans pratiquement tous les domaines de l'édition, elle est particulièrement aiguë chez les auteurs. Du fait de l'étendue limitée des ouvrages disponibles dans les différentes langues africaines, les auteurs putatifs n'ont pas grand-chose pour se guider et la qualité des manuscrits reçus en pâtit. En Namibie, où la culture de la lecture en

langues africaines commence à peine à émerger, il faudra encore attendre de nombreuses années avant de voir s'affirmer une culture de l'écrit.

Mais ce pays prend un certain nombre d'initiatives pour remédier à ce problème. Le NIED par exemple organise des réunions périodiques, par le biais des comités pour les cursus en langues africaines, pour concevoir des supports. De son côté, l'initiative de l'UNESCO pour les supports d'apprentissage de base proposait jusqu'à récemment des cours pour les auteurs – et les éditeurs – dans un certain nombre de domaines. Ce programme a malheureusement pris fin. Par ailleurs, GIZ est actuellement partie prenante dans le projet de modernisation des langues africaines qui entend relever le niveau et fournir des supports d'apprentissage de base dans six langues namibiennes (khoekhoegowab, otjiherero, rukwangali, rumanyo, silozi et thimbukushu) et, occasionnellement, dans d'autres langues.

Ce sont les maisons d'édition qui jouent un rôle clé, cependant, dès lors qu'il s'agit de la formation pratique des auteurs. Dans certains cas, l'éditeur finance des ateliers de rédaction ou met à disposition des experts de certains domaines pour aider les auteurs à élaborer leurs supports. Mais comme ces ateliers ont tendance à être plutôt théoriques, l'essentiel du soutien aux auteurs réside dans l'appui éditorial fourni. Cet appui sera d'autant plus efficace que l'/les éditeur/s peut/vent se concentrer sur une personne et un ouvrage à la fois et apporter des conseils sur tous les aspects du manuscrit. L'éditeur suit avec l'auteur tout le processus de publication – de l'évaluation du manuscrit à l'exemplaire prêt à flasher. Résultat, l'auteur a accès à des informations immédiatement pertinentes – ce qui n'est pas le cas lors d'une conférence ou d'un atelier. Ce processus prend du temps mais les résultats sont encourageants. La qualité du produit fini est acceptable et sert d'étalon pour les nouveaux auteurs mais aussi de source d'inspiration. Par conséquent, la qualité des manuscrits reçus s'améliore progressivement – ce qui signifie que l'apport éditorial est moindre et donc que le temps de production d'un ouvrage et, partant les coûts, baissent eux aussi. La traduction d'ouvrages étrangers en langues africaines – qui permet aussi de fixer des normes – est une arme à double tranchant. Alors qu'elle met à disposition des lecteurs en langues africaines la littérature mondiale et offre aux auteurs en langues africaines une référence pour confronter leur propre travail, la qualité des traductions rend rarement justice à l'original. Par ailleurs, il ne faut pas que les dépenses de temps et d'argent en faveur des traductions pénalisent la constitution d'un corpus littéraire africain propre – ni qu'elles donnent l'impression que les ouvrages étrangers sont forcément meilleurs que ceux produits par des auteurs du cru.

S'il est une mission difficile pour les maisons d'édition nationales et locales en Afrique, c'est celle de trouver des éditeurs formés et suffisamment expérimentés capables de s'occuper des ouvrages en langues africaines. Le manque d'éditeurs compétents provoque des problèmes qui se répercutent sur tout le processus, y compris au niveau de la grammaire et du style, et qui obligent l'éditeur à être aussi correcteur d'épreuves. Si, idéalement, deux personnes différentes devraient revoir le manuscrit puis le relire, cette solution est rarement praticable. Il faut monter des formations au métier d'éditeur en langues africaines sur le continent pour améliorer la qualité des publications et diversifier le vivier de personnes capables d'effectuer les différentes tâches requises.

La relecture des épreuves et l'absence de correcteurs formés sont tout aussi délicates. Alors qu'un titre en anglais passe en général par trois à quatre séries d'épreuves, au maximum, la plupart des titres en langues africaines ont besoin au moins du double. Sans que cela ne garantisse pour autant un niveau d'erreurs dans les limites de l'acceptable ! Parfois, les lecteurs renvoient leurs exemplaires annotés avec des corrections sur pratiquement toutes les pages. Au lieu de procéder à un retirage qui aurait pu rapporter de l'argent, l'éditeur est contraint de sortir une nouvelle édition, à perte. Dans certains cas extrêmes, il faut retirer des éditions complètes et les remplacer par des versions corrigées. Dans une certaine mesure, cette situation tient au fait que les graphies ont souvent changé ces dernières années alors que d'autres sont en cours de révision – de sorte que les choses sont plutôt incertaines. Mais cela tient aussi au manque de correcteurs professionnels ; en faisant appel à des correcteurs moins qualifiés, l'éditeur prend un risque, surtout si ces personnes sont extérieures à l'entreprise et, ne réalisant pas toujours l'importance de leur intervention à ce stade de la publication, se dépêchent de remettre leur copie pour être payées.

Face à ces difficultés, certaines maisons d'édition de Namibie ont choisi la facilité et sous-traitent l'essentiel du travail éditorial à des sociétés sœurs à l'étranger. Si cette décision permet de limiter les frustrations créées par le processus de publication – mais aussi d'abaisser les coûts – elle va à l'encontre de l'intérêt du pays et de l'industrie locale de l'édition. Gamsberg Macmillan s'efforce de faire travailler en binôme autant que possible un réviseur confirmé et un réviseur débutant même si le premier ne parle pas la langue de l'ouvrage. Ainsi, l'un apporte son expérience et assure une formation alors que l'autre apporte les connaissances culturelles et linguistiques indispensables pour mettre en valeur le manuscrit.

Logiciels inadaptés

La technologie informatique fait désormais partie intégrante de l'activité d'édition. Alors que l'on utilisait encore naguère les caractères en plomb, le procédé des manuscrits prêts à flasher est déjà obsolète dans de nombreux pays, remplacé par des techniques d'impression directe fichier sur film, voire fichier sur plaque – ce qui réduit le temps de préparation d'un ouvrage pour impression (et en abaisse donc le coût). De même, si les correcteurs d'orthographe ne peuvent garantir un texte totalement exempt de fautes, ils permettent d'éliminer un grand nombre d'erreurs avant même d'entamer la relecture des épreuves. Non seulement la cohérence du texte y gagne mais en outre, il y aura moins de jeux d'épreuves à relire avant d'envoyer l'ouvrage à l'impression. La même remarque vaut pour la césure automatique des mots, qui rend le travail du graphiste bien plus facile puisqu'il peut exploiter au mieux l'espace disponible et améliorer ce faisant l'aspect général du produit fini.

Pourtant, les logiciels disponibles actuellement (2005), qu'il s'agisse de traitements de textes ou de produits de mise en pages, privilégient avant tous les langues européennes et certaines langues asiatiques. Les correcteurs d'orthographe et la césure des mots – deux outils qui contribuent sensiblement à réduire le temps de finalisation d'un ouvrage et garantir la qualité du produit fini – n'existent tout simplement pas pour les langues africaines. Lorsque l'on utilise un ordinateur, il faut donc insérer les césures manuellement ce qui est une source d'erreurs fréquentes. Faute de correcteurs d'orthographe, le processus fastidieux de relecture prend davantage de temps. Les difficultés ne s'arrêtent pas là : les polices de caractère disponibles sur les ordinateurs, qui ont été conçues pour des marchés et des langues bien spécifiques, ou celles qui sont disponibles en standard ne possèdent pas les caractères et les signes diacritiques utilisés dans les langues africaines.

Heureusement, ces problèmes ne sont pas insurmontables mais les solutions seront forcément coûteuses. L'obstacle le plus facile à résoudre est sans doute celui des polices de caractère. Jusqu'à récemment, il fallait faire appel à un programmateur pour concevoir une nouvelle police qui pouvait ensuite être diminuée, grossie, mise en caractères gras ou en italiques. Aujourd'hui, de plus en plus de logiciels permettent à l'utilisateur de manipuler les polices et de créer de nouveaux caractères. Pour ce qui est des correcteurs d'orthographe, les choses sont moins simples puisqu'il faut au préalable créer un dictionnaire complet comprenant toutes les formes des mots pour chaque langue. Outre que cet exercice prendra du temps et nécessitera de lourds investissements,

il imposera aussi de personnaliser certaines applications pour pouvoir vérifier l'orthographe dans une langue qui n'est pas celle du programme. Il faudra faire plus ou moins de même pour les césures automatiques en langues africaines.

Les professionnels doivent investir dans les outils dont ils ont besoin pour exercer leur métier. Certaines maisons d'édition ont dépensé des sommes considérables pour utiliser au mieux l'informatique afin de publier en langues africaines. Théoriquement disponibles, les logiciels ne le sont pas dans les faits. Outre le prix, souvent important, la concurrence entre en ligne de compte. Chaque entreprise privée garde jalousement le faible avantage qu'elle détient par rapport à ses concurrents. Ainsi, le logiciel élaboré est rarement proposé à des utilisateurs externes et cette mise à disposition, payante, est soumise à des conditions drastiques. Ce qui signifie que toute personne souhaitant rédiger dans sa langue devra soit en revenir au papier/crayon, soit improviser avec des caractères inadaptés.

L'Afrique a besoin de logiciels accessibles à tous à un prix raisonnable voire même, idéalement, de logiciels libres d'accès ou partagé, qui ne coûtent pratiquement rien. Ainsi, davantage d'Africains pourront utiliser leur propre langue en informatique – sans compter que certaines institutions comme les banques pourront afficher leurs informations dans des langues autres que celles pratiquées jusqu'ici. Quant à l'éditeur, il verra son travail facilité puisqu'il recevra moins de manuscrits écrits à la main ou tapés à la machine. Quant aux manuscrits reçus sous forme de fichiers, les processus de conversion prendront moins de temps, sans parler de la corvée des opérations de « recherche » et « remplacement ».

Les logiciels devront être conçus par l'État, des instituts de recherche/universités ou les bailleurs de fonds. Il est illusoire de penser qu'une entreprise commerciale (en dehors du secteur de la production de logiciels) diffusera un produit pour lequel elle aura dépensé du temps et de l'argent et qui lui donne un avantage concurrentiel certain.

Obstacles au commerce transfrontalier

On a abondamment écrit et parlé de l'amélioration du commerce inter-Afrique et un nombre respectable d'organismes ont été créés afin de promouvoir les échanges entre pays africains. Globalement pourtant, la situation est loin d'être encourageante dès que l'on s'intéresse aux livres. Si les frontières tracées arbitrairement par les puissances coloniales quand elles se sont

partagées l'Afrique signifient que bien des pays parlent la même langue et pourraient donc partager leurs livres – le commerce interafricain de livres en langues africaines est encore embryonnaire.

Ainsi dans l'éducation, les cursus et les manuels diffèrent tellement, même entre pays voisins et même pour des matières comme les mathématiques – que les ouvrages conçus par un pays ne peuvent pas être utilisés tels quels par un autre. L'absence de standardisation des graphies, dont nous avons déjà parlé, ne facilite pas non plus les choses.

Ensuite, des considérations purement économiques entrent en ligne de compte. Certains pays ont introduit des mesures protectionnistes qui limitent la diffusion à grande échelle des ouvrages. Parfois, ce sont les douanes et autres taxes qui font que les ouvrages importés coûtent tellement cher qu'il devient impensable de les utiliser. Ne parlons pas du contrôle des changes, qui limite les flux pour le règlement des biens fournis et conduit les éditeurs à réfléchir à deux fois avant d'exporter. En outre, les systèmes de transport ne sont pas fiables et les produits mettent un temps infini à arriver à destination, quand ils ne se perdent pas en route.

Enfin, la bureaucratie, la frustration et les retards inévitables liés aux produits sous douane peut faire de l'exportation ou de l'importation de livres une expérience plutôt déplaisante.

Globalement donc, la plupart des éditeurs africains sont obligés de fonctionner dans leur bulle et sur le territoire national surtout s'ils publient des ouvrages en langues africaines. L'État a le devoir de favoriser l'ouverture, afin que nous puissions faire profiter les autres de notre savoir et apprendre auprès d'eux.

Conclusion

Nous avons vu qu'il était non seulement possible de publier dans les langues africaines mais que cette activité pouvait devenir viable, rentable et durable. Pour autant, les choses ne seront pas forcément faciles et il faut réunir un certain nombre de conditions préalables pour garantir une chance minime de réussite au projet. De même, les éditeurs se lançant dans cette activité devront surmonter des obstacles au moment de la phase de création et

se préparer à affronter quotidiennement des conditions et des facteurs défavorables mais aussi à assumer des risques et à accepter des compromis. Enfin, la publication en langues africaines doit être envisagée comme un investissement à long terme et – comme pour toute activité tournée vers le consommateur – les éditeurs doivent créer un marché pour leurs produits avant d'espérer engranger des profits.

L'édition en langues africaines a un rôle à jouer pour l'épanouissement personnel et le développement national et régional – rôle qu'il ne faut pas sous-estimer. La contribution de l'édition en langues africaines ne réside pas uniquement dans la création de nouveaux débouchés professionnels mais aussi dans le fait qu'elle peut aider à constituer un vivier plus important de ressources humaines qualifiées – grâce à une meilleure appréhension de l'acte d'apprentissage et une diffusion élargie d'un corpus accru de connaissances, favorisant ce faisant l'épanouissement et le développement des capacités sociales et intellectuelles du continent tout entier.

Il est vital que l'Afrique agisse dans ce domaine, pour les Africains, sans attendre que quelqu'un le fasse pour elle.

Réflexions finales

De toute évidence, il ne peut y avoir d'enseignement et d'apprentissage s'il n'y a pas de communication entre l'enseignant et l'élève. Il ne peut pas non plus y avoir de communication efficace lorsque ni l'enseignant ni l'élève ne maîtrisent la langue d'enseignement. C'est pourtant encore le cas pour la majorité des élèves et des enseignants africains – d'où l'échec du système éducatif en Afrique.

Cette situation a été perpétuée par une certaine partie de l'élite politique africaine, les anciennes puissances coloniales, les agences et organisations internationales mais aussi par la résistance des communautés africaines, laissées dans l'ignorance du potentiel et des capacités de leurs propres langues. Les conclusions de l'équipe de recherche évacuent les mythes qui non seulement refusent d'accorder aux langues africaines subsahariennes la même valeur qu'à l'anglais, au français et au portugais, mais dépouillent aussi les langues africaines de leur potentiel.

La crainte qu'une éducation multilingue efficace ne coûte trop cher a été prise au sérieux – un chapitre entier est consacré à cette question. La bonne nouvelle, c'est que l'investissement initial est abordable, se situant très probablement dans une fourchette de un à 5 % du budget national d'éducation, sachant que la rentabilité sociale et économique immédiate, à moyen et long termes pour l'ensemble de la société et de l'industrie linguistique n'a pas été prise en compte.

Les recommandations d'action comme les suggestions de plans d'action, listes de référence et modèles de gestion découlent des résultats, pour en faciliter la traduction dans la pratique. Pour inverser la situation actuelle, peu satisfaisante, il faut disposer de politiques de langues d'enseignement appropriées, encourager l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement tout au long du système d'éducation et mettre en place des programmes scolaires pertinents sur le plan culturel. Le succès et la pérennité de telles politiques passent en outre par la promotion de l'utilisation des langues africaines au sein du gouvernement et dans les activités quotidiennes du secteur privé.

Il existe déjà des contributions importantes et substantielles pour le développement et l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement et l'édition qui doivent servir de point de départ. Il s'agit notamment des nombreux programmes d'alphabétisation en langue maternelle ou de transcription des langues orales mais aussi de l'action des organisations communautaires et non gouvernementales, des éditeurs et auteurs, des agences bailleurs de fonds et de développement et des départements spécialisés dans les universités qui soutiennent ces initiatives et contribuent à la généralisation de l'utilisation des langues africaines. Chacune de ces initiatives doit être encouragée dans son cadre respectif et soutenue. Mais aucune ne pourra réaliser tout son potentiel si elle est incluse dans des systèmes éducatifs qui découragent l'utilisation des langues africaines après les premières années d'alphabétisation ou les programmes courts en langue maternelle. Il faut impérativement repartir de ces initiatives. Cela implique d'étendre et d'approfondir leurs travaux pour que la préparation de listes de terminologie, de dictionnaires, de manuels scolaires, de programmes de formation pour les enseignants et d'autres facteurs connexes visent à équiper l'ensemble du système scolaire en programmes d'éducation en langue maternelle bi/multilingues. Les résultats de cette recherche multidisciplinaire préconisent que la langue maternelle soit maintenue beaucoup plus longtemps qu'actuellement dans les programmes de sortie précoce. Le principe appliqué à cet égard devrait être « le plus longtemps sera le mieux ».

En Afrique comme ailleurs, des modèles de politiques de langues d'enseignement ont fait leurs preuves. L'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement dans des systèmes éducatifs multilingues paraît une solution réaliste pour améliorer l'éducation en Afrique. Elle exige certes un investissement initial, de la détermination et du courage, mais elle est aussi porteuse d'espoirs en termes de rendements économiques, éducatifs et sociaux.

Annexe

Programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue en Afrique

La recherche s'appuie sur l'examen et l'analyse des programmes d'enseignement en langue maternelle et d'éducation bilingue mis en œuvre dans 25 pays africains.

Pays	Programme / mené par
Afrique du Sud	*Project for the Study of Alternative Education in South Africa* (PRAESA) / Projet pour l'étude de l'enseignement alternatif en Afrique du Sud : programmes d'éducation multilingue et de formation des enseignants et des formateurs, par la Faculté des humanités à l'université du Cap
Afrique du Sud	Enseignement public en langue maternelle entre 1955 et 2005, par le ministère de l'Éducation
Bénin	Enseignement public en langue maternelle pour les jeunes enfants entre 1975 et 1989, par le ministère de l'Éducation
Botswana	Éducation formelle publique, par le ministère de l'Éducation
Burkina Faso	Programme d'éducation bilingue, par le ministère de l'Éducation de base (MEBA) et l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO)
Burkina Faso	Écoles satellites, par l'UNICEF, le ministère de l'Éducation de base (MEBA) et d'autres partenaires
Burkina Faso	Centres d'éducation de base non formelle, par l'UNICEF et le ministère de l'Éducation de base (MEBA)
Cameroun	Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA), par l'université de Yaoundé
Érythrée	Programme d'enseignement en langue maternelle depuis le milieu des années 1990, par le ministère de l'Éducation
Éthiopie	Programme d'enseignement en langue maternelle depuis l'indépendance, par le ministère de l'Éducation
Ghana	Écoles bilingues publiques entre 1971 et 2002, par le ministère de l'Éducation
Ghana	Projet pilote d'alphabétisation initiale en langues locales, par le Service d'éducation du gouvernement

Pays	Programme / mené par
Ghana	*Assistance to Teacher Education Programme* (ASTEP) / Programmes d'aide à l'éducation des enseignants, par GTZ
Ghana	Projet *Childscope* dans les plaines d'Afram, par l'UNICEF
Ghana	*Shepherd School Programme* (SSP), par Action Aid
Ghana	Écoles de formation des maîtres, par GTZ
Ghana	Édition et distribution massive de manuels et guides d'enseignement dans deux langues majeures, par la Banque mondiale
Guinée (Conakry)	Programme d'enseignement en langue maternelle entre 1966 et 1984, par le ministère de l'Éducation
Guinée-Bissau	Écoles expérimentales bilingues entre 1987 et 1997, par le ministère de l'Éducation, avec le concours de la coopération néerlandaise (SNV) et d'une ONG portugaise (CIDAC)
Kenya	*Rehema Schoo*l / École Rehema, par le Centre Rehema (garderie, école et orphelinat)
Liberia	Politique de langue et d'enseignement pour l'enseignement multilingue, par le ministère de l'Éducation
Malawi	Politique d'enseignement des langues et écoles communautaires, par le ministère de l'Éducation
Mali	Écoles de la pédagogie convergente, par le ministère de l'Éducation, le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER) de Belgique et l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, aujourd'hui OIF)
Mali	Centre d'éducation pour le développement (CED), par le ministère de l'Éducation
Mali	Programme d'alphabétisation, Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA)
Mali	Projet d'éducation non formelle destiné aux enfants déscolarisés et aux femmes, par le ministère de l'Éducation de base et l'UNICEF
Mozambique	*Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique* (PEBIMO) / Éducation bilingue expérimentale entre 1993 et 1997, par le ministère de l'Éducation
Namibie	Programme d'écoles de village à J'Hoan, par la fondation *Nyae Nyae*
Namibie	Projet d'écoles mobiles *Ondao*, par l'Association norvégienne pour la Namibie (NAMAS)

Pays	Programme / mené par
Niger	Écoles bilingues expérimentales, par le ministère de l'Éducation de base et GZT-2PEB
Niger	Écoles pilotes bilingues français-hausa, par le ministère de l'Éducation
Nigeria	*Six Year Primary Project* /Projet d'enseignement en langue maternelle à Ife, par l'université Obafemi Awolowo (ancienne université d'Ife)
Nigeria	*Rivers Readers Project* / Projet Rivers des lecteurs, par le gouvernement de l'État de Rivers
Ouganda	*Basic Education in Urban Poverty Areas* (BEUPA) / Éducation de base dans les zones de pauvreté urbaine, par GTZ
Ouganda	*Community Oriented Primary Education* (COPE) / Éducation primaire axée sur la communauté, par GTZ
Ouganda	Politique d'éducation linguistique pour l'EPU (enseignement primaire universel), par le ministère de l'Éducation
Sénégal	Écoles communautaires de base (ECB), par un partenariat entre le ministère de l'Éducation, des organisations non gouvernementales et les communautés concernées
Sénégal	Éducation non formelle par *Associates in Research and Education for Development* (ARED)
Somalie	Enseignement en langue maternelle entre 1973 et 1986, par le ministère de l'Éducation
Tanzanie	Politiques et infrastructures en faveur du kiswahili dans l'éducation formelle, les programmes d'alphabétisation et les stratégies postalphabétisation depuis l'indépendance, par le ministère de l'Éducation
Tanzanie et Afrique du Sud	*Language of Instruction in Tanzania and South Africa* (LOITASA) / projet langue d'enseignement en Tanzanie et en Afrique du Sud, par l'université de Dar-es-Salaam (Tanzanie), l'université d'Oslo (Norvège) et l'université de Western Cape (Afrique du Sud)
Tchad	Programme pour l'enseignement en langue nationale, par le ministère de l'Éducation et GTZ/PEB
Togo	Écoles d'initiative locale (EDIL), par les communautés concernées
Zambie	*Primary Reading Programme* / Programme de lecture dans le primaire, par le ministère de l'Éducation en collaboration avec DFID
Zambie, Afrique du Sud, Namibie, Botswana	*Breakthrough to Literacy* / Ouverture à l'alphabétisation, par l'organisation non gouvernementale Molteno Project

Références

Addabor, Elizabeth *et al*. 1996. *The Teaching Profession in Africa and the Challenges of the 21st Century*. Paris : UNESCO.

ADEA (Secrétariat). 2004. *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines*. Compte rendu de la biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

ADEA. 1996*a*. A Synopsis of Research Findings on Languages of Instruction and their Policy Implications for Education in Africa. (Working Group on Education Research and Policy Analysis). Working Paper for the Meeting of African Ministers of Education and the Seminar on Languages of Instruction, Accra, Ghana, 26-30 août.

ADEA. 1996*b*. « Le rôle des langues africaines dans l'éducation et le développement durable ». *Lettre d'information de l'ADEA* Vol 8.4, octobre -novembre. Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

ADEA. 2001. *Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle ! Rapport tiré du bilan prospectif de l'éducation en Afrique*. Paris : ADEA – Institut international de planification.

ADEA. 2010. *Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*. Ouagadougou, Burkina Faso, 20-22 janvier. Tunis : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

Adegbija, Efurosibina. 1994. *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Adegbija, Efurosibina. 2000. Language Attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language* (Issue on Sociolinguistics in West Africa) 141: 75–100.

Adegbija, Efurosibina. 2003. Central Language Issues in Literacy and Basic Education: Three Mother Tongue Education Experiments in Nigeria. In : Adama Ouane (éd.), *Towards a Multilingual Culture of Education,* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, pp. 299-331.

Afolayan, Adebisi. 1976 (2e édition 1984). The Six-Year Primary Project in Nigeria. In : Ayo Bamgbose (éd.), *Mother Tongue Education. The West African Experience*, Londres : Hodder and Stoughton, Paris : UNESCO, pp. 113-134.

Afrik, Tai. 1995. *Basic Adult Non-Formal Education Curricula: A Sub-Saharan African Scenario*. Dakar : Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique.

Afrik, Tai. 2000. Significant Post-Independence Development in Adult and Continuing Education in Sub-Saharan Africa. In : Amin Indabawa Sabo, Oduaran Akpovire, Tai Afrik et Shirley Walters (éd.), *The State of Adult Education and Continuing Education in Africa,* Windhoek et Bonn : University of Namibia et IIZ/DVV, pp. 19-30.

Aitchison, John et Peter Rule. 2005. *A Quick Survey of SADC Literacy Statistics and Projections.* Background paper. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006. Paris : UNESCO.

Aitchison, John. 2006. *Décentralisation, gestion de la diversité et rénovation curriculaire : l'alphabétisation dans quatre pays africains* (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, et Ouganda). Document de travail pour la biennale d'ADEA 2006, Libreville, Gabon.

Akinnaso, F. Niyi. 1991. Towards the Development of a Multilingual Language Policy in Nigeria. *Applied Linguistics* 12(1): 29-61.

Akinnaso, F. Niyi. 1993. Policy and Experiment in Mother Tongue Literacy in Nigeria. I*nternational Review of Education* 39(4): 255-285.

Akoha, Joseph. 2001. Literacy and Literature in Indigenous Languages in Benin and Burkina Faso. In : David Olson et Nancy Torrance (éd.), *The Making of Literate Societies,* Oxford, U.K. : Blackwell Publishers, pp. 142 - 152.

Akplogan, Jérémie. 2005. *Expérience du Bénin en alphabétisation.* Direction nationale de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Document non publié.

Alexander, Neville. 1999. An African Renaissance without African Languages. *Social Dynamics* (Special Issue: Language and Development in Africa) 25(1): 1-12.

Alexander, Neville. 2000. Bilingual Education as a Necessary Transitional Strategy in Post-Colonial Africa. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Local Languages in Education, Science and Technology,* Zomba : University of Malawi/Centre for Language Studies, 16-28.

Alexander, Neville. 2003. The African Renaissance, African Languages and African Education with Special Reference to South Africa. In : H. Ekkehard Wolff (éd.), *Tied Tongues*, Münster : LIT, pp. 21-37.

Alexandre, Pierre. 1972. *An Introduction to Languages and Language in Africa.* Nairobi : Heinemann.

Alidou, Hassana et Birgit Brock-Utne. 2006. Expérience 1 – Pratiques d'enseignement –Enseigner dans une langue familière aux élèves. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh et Ekkehard Wolff (éd.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en*

Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue, Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006. ADEA, GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, pp. 85-100.

Alidou, Hassana et Ingrid Jung. 2002. Education Language Policies in Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience? In : Steven Baker (éd.), *Language Policy: Lessons from Global Models,* Monterey : Monterey Institute of International Studies, pp. 61-73.

Alidou, Hassana et Mallam Garba Maman. 2003. *Assessment and Observations of Experiences of Utilisation of African Languages in Basic Education.* Document de travail pour la biennale de l'ADEA à Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre 2003.

Alidou, Hassana *et al.* 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue.* ADEA, GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27- 31 mars 2006.

Alidou, Hassana. 1997. *Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger.* Thèse de doctorat, University of Illinois Urbana-Champaign. Ann Arbor, MI : UMI Number: 9737030.

Alidou, Hassana. 2003. Medium of Instruction in Post-Colonial Africa. In : James W. Tollefson et Amy Tsui (éd.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, Mahwah et Londres : Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 195-214.

Alidou, Hassana. 2004. Produire des livres en langues nationales pour une éducation bilingue de qualité. Document présenté lors de la conférence *Les Livres, un enjeu de l'éducation pour tous. Quelle politique éditoriale pour les langues africaines.* APNET / InWEnt / ADEA / AIF / IUE, Dakar, 26-30 novembre.

Alidou, Ousseina. 2005. *Engaging Modernity: Muslim Women and the Politics of Agency in Postcolonial Niger.* Madison, WI : Wisconsin University Press.

Alidou-Ngame, Hassana. 2000. *Stratégie pour le développement d'un secteur éditorial en langues nationales dans les pays du Sahel : Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal.* Paris : ADEA.

Amukugo, Elizabeth Magano. 1995. *Education and Politics in Namibia: Past Trends and Future Prospects.* Windhoek : Gamsberg Macmillan.

ANC (Congrès national africain). 1994. *A Policy Framework for Education and Training*. Johannesburg : Educational Department, African National Congress.

Annamalai, E. 2003. Reflections on a Language Policy for Multilingualism. *Language Policy* 2: 113-132.

APNET/InWEnt 2004. Document technique. Conférence sur Les Livres, un enjeu de l'éducation pour tous. Quelle politique éditoriale pour les langues africaines ? APNET / InWEnt / ADEA / AIF / IUE, Dakar, 26-30 novembre.

Arua, Arua E. *et al*. 2005. *Improving the Quality of Literacy Learning in the Content Areas. Situational Analysis of Secondary Level Education in Botswana*. Paris : International Reading Association (IRA) et UNESCO.

Askerud, Pernille. 1998. *Guide pour l'approvisionnement durable en livres*. Paris : UNESCO.

Avenstrup, Roger. 1997. *Shaping Africa's Future through Innovative Curricula*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Bachman L. et A. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : OUP.

Baker, Colin. 2002 (3e édition). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.

Bamgbose, Ayo. 1984*a*. Introduction: The Changing Role of the Mother Tongue in Education. In : Ayo Bamgbose (éd.), *Mother Tongue Education. The West African Experience,* Londres : Hodder and Stoughton ; Paris : UNESCO, pp. 9-26.

Bamgbose, Ayo. 1984*b*. Mother-tongue Medium and Scholastic Attainment in Nigeria. *Prospects* 14(1): 87-93.

Bamgbose, Ayo. 1990. Language Policies in the African Context. Présenté lors du 19e congrès de langues de l'Afrique de l'Ouest (WALC), University of Ghana, Legon, 1-6 avril.

Bamgbose, Ayo. 1991. *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh : Edinburgh University Press for the International African Institute.

Bamgbose, Ayo. 1996. African Language Situation and its Implications for Language Planning and Education. Séminaire panafricain sur "The Problems and Prospects of the use of African National languages in Education", 26-30 août, Accra, Ghana.

Bamgbose, Ayo. 2000*a*. *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa.* Münster, Hambourg, Londres : LIT.

Bamgbose, Ayo. 2000*b*. African Language Use and Development: Aspirations and Reality. In : H. Ekkehard Wolff et Orin D. Gensler (éd.), *Proceedings of the 2nd World Congress of African Linguistics,* Leipzig 1997, Köln : Rüdiger Köppe, 19-32.

Bamgbose, Ayo. 2003. Language and the African Rennaissance. Lessons from the South African Experience. In: *Tied Tongues. The African Rennaissance as a Challenge for Language Planning*, ed. by H. Ekkehard Wolff, Münster: LIT.

Bamgbose, Ayo. 2004*a*. *Language of Instruction Policy and Practice in Africa*. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=20849&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulté le 22 janvier 2008.

Bamgbose, Ayo. 2004*b*. Sauce for the Goose, Sauce for the Gander: Why an African Child Should be Taught in an African Language. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions.* Compte rendu de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisé à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ, pp. 18-36.

Bamgbose, Ayo. 2005. Mother-tongue education. Lessons from the Yoruba Experience. In : Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson (éd.), *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations,* Cape Town : CASAS ; Dar-es-Salaam : Mkuki na Nyota, pp. 210-234.

Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale. 2003. *Des services pour les pauvres : Rapport sur le développement dans le monde 2004*. Washington, DC : Banque mondiale et Oxford University Press.

Banque mondiale. 1988. *Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalisation and Expansion.* (Report; 6934) Washington DC : Banque mondiale.

Banque mondiale. 1989. *Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth: A Long-Term Perspective Study.* Washington DC.

Banque mondiale. 2004. *Bulletin d'information sur les bonnes pratiques,* région Afrique, n° 103, août (disponible sur www-wds.worldbank.org/servlet/.../310650FRENCHoinfobf103.pdf).

Banque mondiale. 2005. In their Own Language ... Education for All. *Education Notes*. Juin.

Banque mondiale. 2007. *Implementation Completion and Results Report on a Credit in the Amount of SDR 35.3 Million (Us$ 45 Million Equivalent) to the Republic of Mali for a First Phase of Education Sector Expenditure Program,* 28 juin.

Batiana, André. 1994. La Question des langues nationales au Burkina Faso. In: *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou*, 14-24. Ouagadougou : MESSRS

Benson, Carol *et al*.2010. The Medium of Instruction in the Primary Schools in Ethiopia: a Study and its Implications for Multilingual Education. In : Kathleen Heugh et Tove Skutnabb-Kangas (éd.), *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Centre*, New Delhi : Orient BlackSwan, 40-83.

Benson, Carol. 2000. The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993-1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(3): 149-166.

Benson, Carol. 2002. Bilingual Education in Africa: An Exploration of Encouraging Connections between Language and Girls' Schooling. In : Mia Melin (éd.), *Education – a Way out of Poverty?* (New Education Division Documents; 12), Stockholm : Sida, pp. 79-94.

Benson, Carol. 2004. Discussion avec les participants dans la Formation des formateurs de PRAESA pour une éducation multilingue, Université du Cap, août.

Benson, Carol. 2010. L*anguage of Instruction as the Key to Educational Quality: Implementing Mother-Tongue-Based Multilingual Education*. Policy brief. Stockholm : Swedish International Development Authority.

Bergmann, Herbert et I. Yahouza. 1992. *Niger – Étude sectorielle sur l'éducation de base*. (Rapport pédagogique ; 55). Eschborn : GTZ

Bergmann, Herbert *et al*. 2002. *Les Langues nationales à l'école primaire. Évaluation de l'école expérimentale*. Niamey : ministère de l'Éducation de base, Édition Albasa s/c GTZ-2PEB.

Bergmann, Herbert. 2002. What Works and What Doesn't. Successful Approaches in Promoting Basic Education. *D+C Development and Cooperation* 6: 14-17.

Blommaert, Jan. 2001. The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights. *Journal of Sociolinguistics* 5(1): 131-155.

Bloor, Thomas et Wondwosen Tamrat. 1996. Issues in Ethiopian Language Policy and Education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17(5): 321-338.

Bodomo, Adams. 1996. On Language and Development in Africa: The Case of Ghana. *Nordic Journal of African Studies* 5(2): 31-51.

Brock-Utne, Birgit et Hassana Alidou. 2006. Expérience II – Élèves actifs – Apprentissage dans une langue connue. In : Alidou, Hassana *et al.* (éd.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue*, Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.

Brock-Utne, Birgit et Rodney Kofi Hopson (éd.). 2005. *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Dar-es-Salaam : Mkuki na Nyota.

Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.). 2003. *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Dar-es-Salaam : E & D Publishers.

Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.). 2004. *Researching the Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Vlaeberg : African Minds.

Brock-Utne, Birgit. 1995. *The Teaching of Namibian Languages in the Formal Education System of Namibia.* Rapport d'activité de conseil, avec le soutien de la Namibia Association of Norway (NAMAS). National Institute for Educational Development (NIED) et Ministry of Basic Education and Culture de Namibie.

Brock-Utne, Birgit. 1997*a*. Language of Instruction in Namibian Schools. *International Review of Education* 43(2/3): 241-260.

Brock-Utne, Birgit. 1997*b*. Notes de terrain prises pendant une mission au Botswana (1-4 septembre 1997). Note au ministère des Affaires étrangères de Norvège envoyée le 8 septembre.

Brock-Utne, Birgit. 2000. *Whose Education for All? The Recolonisation of the African Mind*. New York, Londres : Falmer Press.

Brock-Utne, Birgit. 2005*a*. Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa – Insights from Research in Progress. In : Angel M.Y. Lin et Peter Martin (éd.), *Decolonisation, Globalisation, Language in Education,* Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters, pp. 175 – 195.

Brock-Utne, Birgit. 2005*b*. The Continued Battle over Kiswahili as the Language of Instruction in Tanzania. In : Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson (éd.), *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations,* Cape Town: CASAS, Dar-es-Salaam : Mkuki na Nyota, pp. 51-87

Brock-Utne, Birgit. 2005c. Learning through a Familiar Language versus Learning through a Foreign Language – a Look into some Secondary School Classrooms in Tanzania. Exposé lors de l'assemblée annuelle de la Comparative International Education Society, Stanford University, Californie, 22- 25 mars.

Buagbe, Isabelle. 2001. Language and Literacy in Ghana. In : Wolfgang Küper et Teresa Valiente-Catter (éd.), *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter,* Eschborn : GTZ, pp. 109 – 141.

Burkina Faso. 1991. *Constitution du Burkina Faso*. Adoptée le 2 juin 1991. Ouagadougou.

Carthbert, Mulyalya. 1999. The Future of COPE Pupils: A Case Study of Kabaare Cope Centre in Bushenyi District, Uganda. In : Jürgen Hess (éd.), *Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa,* Bonn : ZED, 274 - 283.

Chatry-Komarek, Marie. 2003: *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Chekaraou, Ibro. 2004. *Teachers' Appropriation of Bilingual Educational Reform Policy in Sub-Saharan Africa: A Socio-Cultural Study of Two Hausa-French Schools in Niger.* Thèse de doctorat. Bloomington : Indiana University.

Chiatoh, Blasius Agha-ah. 2004. *Assessing Community Response to Literacy in a Multilingual Context: The Case of Cameroon*. Thèse de doctorat. Université de Yaoundé I, Cameroun.

Chiatoh, Blasius Agha-ah. 2005. Language, Cultural Identity and the National Question in Cameroon. Présenté lors de la Conférence internationale sur "Language, Literature and Identity: Crossroads of Relevance", université de Yaoundé I, 31 mars- 4 avril.

Chilora, Henri. 2000. School Language Policy Research and Practice in Malawi. Présenté lors de l'assemblée annuelle de la Comparative and International Education Society, San Antonio, Texas, 6-10 mars.

Cissé, Seydou. 2001. Post-literacy in Mali. A Conceptual Framework. *Adult Education and Development* 57. www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=455&clang=1, consulté le 10 juin 2010.

Coates, N. 1996. Publishing in African Languages. In : Karsten Legère (éd.), African Languages in Basic Education, Windhoek : Gamsberg Macmillan, pp. 80-89.

Cohen, Cynthia. 1994. *Administering Education in Namibia: The Colonial Period to the Present*. Windhoek : Namibia Scientific Society.

Collier, Virginia et Wayne Thomas. 2004. The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1) hiver. http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Collier.pdf, consulté le 10 juin 2010.

Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique. 1997. *Déclaration de Harare*. 20-21 mars 1997. www.bisharat.net/Documents/Harare97DeclarationFr.htm, consulté le 10 juin 2010.

Conrad, Joan.1994. A Discussion of the Concept of Quality in Relation to Educational Planning, Taking Nepal as an Example. Présenté à la conférence de la NASEDEC (Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries) intitulée '"Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries", Tampere, Finland, 13-15 janvier.

Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques (1886) amendée le 28 septembre 1979. Organisation mondiale de la propriété intellectuelle.

Coulibaly, Ngolo. 2003. Alphabétisation au Mali : concept et évolution. Texte présenté à la *Deuxième mandature du Conseil économique, social et culturel de la république du Mali*, Bamako, Mali, 2-6 juin.

CRDI (Centre de recherches pour le développement international). 1997. *Languages of Instruction Policy Implications for Education in Africa*. Working Group on Educational Research and Policy Analyis. ADEA/CRDI.

Crystal, David. 1997 (2e édition). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : CUP.

Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

De Jong, E. 2004. Academic Achievement Patterns of Former English Language Learners. *Education Policy Analysis Archives* 12(50): 1-20.

Déclaration d'Asmara sur les langues et littératures africaines. 2000. http://www.bisharat.net/Documents/declaration.htm, consulté le 10 juin 2010.

Dembélé, Martial et Bé-Rammaj Miaro-II. 2003. *Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis*. Document de travail. Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre.

Desai, Zubeida. 2004. Starting a Research Project: Some Lessons to be Learnt. In : Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.), *Researching the Language of Instruction in Tanzania and South Africa,* Cape Town : African Minds, pp. 117-131.

Diallo, Yaya Satina *et al.* 2005. Séminaire atelier sur l'étude du circuit de distribution des manuels scolaires en Guinée, IPN, Conakry, novembre 1990. Dakar : BREDA.

Diallo, Yaya Satina. 1999. *Étude sur la disponibilité du livre dans neuf écoles élémentaires en milieu rural*. Rapport d'études. Paris: UNESCO.

Diallo, Yaya Satina. 2004. *Problèmes institutionnels du livre en Afrique*. Bruxelles : Édition Solidaire.

Diarra, Abou. 2005. *L'Utilisation des langues africaines et l'alphabétisation au Mali*. Bamako, Mali. Juillet.

Djité, Paulin G. 1993. Language and Development in Africa. *International Journal of the Sociology of Language* 100/101: 149-166.

Djité, Paulin G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters Ltd.

DoE (Department of Education, Pretoria, South Africa). 2005. *Grade 6 Systemic Evaluation National Report*. Pretoria : Department of Education.

Doughty, Catherine J. et Michael H. Long (éd.). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing.

Dutcher, Nadine et Richard Tucker. 1995. *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series Number 1. Washington DC : Banque mondiale.

Dutcher, Nadine. 2004*a* (1ère edition 2001). *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC : Center for Applied Linguistics.

Dutcher, Nadine. 2004*b*. Language Policy and Education in Multingual Societies: Lessons from Three Positive Models. Présenté lors du congrès Linguapax, Barcelone, Espagne, 20-23 mai.

Dzinyela, Joe. M. 2001. *Transforming Language Policy through Dialogue and School-Based Research*. Étude enterprise par l'American Institutes for Research en collaboration avec l'Academy for Educational Development, Education Development Center Inc., Juarez and Associates Inc., University of Pittsburgh.

Egbo, Benedicta. 2000. *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Clevedon : Multilingual Matters.

Elugbe, Ben. 1996. The Use of African Languages in Basic Education in Nigeria with Particular Reference to Lower Primary and Functional Literacy. In : Karsten Legère (éd.), *African Languages in Basic Education*. Proceedings of the First Workshop on African languages in Basic Education, NIED, Okahanja, 18-23 septembre 1995, Windhoek : Gamsberg Macmillan Publishers, pp. 25-40.

Erny, P. 1972. *L'Enfant et son milieu en Afrique noire. Essai sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Payot.

Fafunwa, Aliu Babtunde, J. I. Macauley et J.A. Sokoya. 1989. *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project* (1970-1978). Ibadan : University Press Ltd.

Fafunwa, Aliu Babtunde. 1990. Who is Afraid of the Use of African Languages in Education? In : *Propos africains sur l'éducation pour tous. Sélection d'articles présentés à l'occasion de la consultation régionale sur l'éducation pour tous*. Dakar : UNESCO-UNICEF.

Fagerberg-Diallo, Sonja. 2001. Constructive Interdependence: The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate. In : David R. Olson et Nancy Torrance (éd.), *The Making of Literate Societies*, Massachusetts, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 153–177.

Fagerberg-Diallo, Sonja. 2002. Learning to Read Woke Me Up!: Motivations, and Constraints in Learning to Read in Pulaar (Senegal). *Adult Education and Development* 58: 45–61.

Farrell, Glenn (ed.). 2004. *ICT and Literacy: Who benefits? Experience from Zambia and India.* Rapport final sur le projet d'alphabétisation COL (COLLIT)

Fishman, Joshua. 1991. An Interpolity Perspective on the Relationship between Linguistic Heterogeneity, Civil Strife and per Capita Gross National Product. *International Journal of Applied Linguistics* 1: 5-18.

Fomba, Check Oumar *et al*. 2003. *Étude de cas nationale : Mali. La pédagogie convergente comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali. Analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Document de travail. Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre.

FONAENF (Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle). 2004. *Analyse technique des requêtes de financement pour la campagne d'alphabétisation 2004-2005*. Septembre 2004. Ouagadougou.

Foucault, Michel. 1991. Governmentality. In : Graham Burchell, Colin Gordon et Peter Miller (éd.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality,* Hemel Hempstead : Harvester Wheatsheaf, pp. 87-104.

Fredua-Kwarteng, Y. et Francis Ahia. 2004. Reckless Abandon: Education Divide in Ghana. Dossier. *Ghana News* 25 avril.

Fredua-Kwarteng, Y. et Francis Ahia. 2005a. Ghana Flunks at Math and Science: Analysis (1). Dossier. *Ghana News* 8 janvier.

Fredua-Kwarteng, Y. et Francis Ahia. 2005b. Ghana Flunks at Math and Science: Analysis (2). Dossier. *Ghana News* 23 février..

Galdamès, Viviana *et al*. (éd.). 2004. *L'École vivante : enseigner la langue maternelle dans un programme d'éducation bilingue*. Niamey : INWENT-2PEB/GTZ.

Garcia, Ofelia et Colin Baker. 1996 (2e édition). *Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations*. Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Gerente, Eva. 2004. (Dis)Continuities in the Development of Language Education in Guinea Conakry. Présenté lors de l'assemblée annuelle de la Comparative and International Education Society, Salt Lake City, 9-12 mars.

Glanz, Christine. 2004. The Challenge of Local Language Writers in Uganda - The Case of Two Luganda Authors. In : Rose Marie Beck et Frank Wittmann (éd.), *African Media Cultures. Transdisciplinary Perspectives,* Cologne : Rüdiger Köppe Verlag, pp. 135-157..

Gordon, Wisome. 2005. *Learning the Joy of Reading*. http://portal.unesco.org, consulté le 15 mars 2005.

Govender, Peroshni et Steven Gruzd (eds). 2004. *Back to the Blackboard: Looking Beyond Universal Primary Education in Africa.* (Nepad Policy Focus Series). The South African Institute of International Affairs.

Griefenow-Mewis, Catherine. 2004. How to Turn Oral African languages into Written Languages? The Somali and Oromo Experience. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions.* Compte rendu de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisé à Mangochi, Malawi, 30 août – 3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ, pp. 204-211.

Grin, François. 2005. The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs. In : Neville Alexander (éd.), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation.* Compte rendu du symposium, University of Cape Town, 16-19 octobre 2003, Cape Town : PRAESA and Francfort a.M. : Multilingualism Network, pp. 11-25.

GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit). 2003. *Universal Primary Education in Multilingual Societies. Supporting its Implementation in Sub-Saharan Africa and beyond, 25 years of experience in German Technical Cooperation.* Document commandé par l'ADEA pour la biennale (Maurice, 3-6 décembre 2003). Eschborn : GTZ.

Gueye, Pape M. 2001. Reflections on the Advantages and the Practical Use of National Languages in Adult Literacy in Senegal. In : Wolfgang Küper et Teresa Valiente-Catter (éd.), *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter,* Eschborn : GTZ, pp. 49–66.

Haacke, Wilfried et Eliphas Eiseb. 1999. *Khoekhoegowab-English/English-Khoekhoegowab Glossary/Mîdi.* Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Haacke, Wilfried et Eliphas Eiseb. 2002. *A Khoekhoegowab Dictionary with an English-Khoekhoegowab Index*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Haddad, Wadi D. 1994. *The Dynamics of Education Policymaking: Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru, and Thailand* (Edi Development Policy Case Series Analytical Case Studies, 10). Washington, DC: Banque mondiale.

Halaoui, Nazam. 2003. *La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines.* Document de référence pour la biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre.

Harlech-Jones, Brian, Ismael Mbise and Helen Vale (eds.). 2001. *Guardian of the Word: Literature, Language and Politics in SADC Countries*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Hartshorne, Ken. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*. Cape Town : OUP.

Hazoumê, Marc-Laurent. 2004. *Unshackling Literacy: A plea for a Political Vision of its Rehabilitation*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Hazoumê, Marc-Laurent. 2005. *Du Multilinguisme à la société du savoir: quelle stratégies ?* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Heese, Carl Pieter s.d. (1981?). *Sendingonderwys in Suidwes-Afrika 1806-1870: 'n Kritiese beskouing van bepaalde aspekte*. (sans autre information sur l'éditeur).

Helle, Tuija. 1995. *French Immersion in Canada: The most Successful Experience in Language Teaching or a Middle-Class Fad?* Scandanavian Working Papers on Bilingualism 10. Stockholm : Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

Henriksen, Spæt. 1993. Tanker om Handlekompetence i Kulturmødet med Letland. (Thoughts about "action competence" in the cultural meeting with Lithuania). In : Bjarne Bruun Jensen et Karsten Schnack (éd.), *Handlekompetance som Didaktisk Begrep* ("Action competence" as a didactical concept). Didaktiske Studier Bind 2, Copenhague : Danmarks Lærerhøjskole, pp. 70–75.

Hess, Jürgen. 1999. *Education and Social Change: Studies of African Scholars Dedicated to the Improvement of Education in Eastern Africa*. Bonn : ZED.

Heugh, Kathleen *et al*. (2007). *Final Report: Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Commandé par le ministère de l'Éducation, Éthiopie, septembre-décembre 2006. http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf, consulté le 22 juin 2010.

Heugh, Kathleen *et al*. 2010. Multilingual education in Ethiopia: what assessment shows us about what works and what doesn't. In : Kathleen Heugh et Tove Skutnabb-Kangas (éd.), *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Centre,* New Delhi : Orient BlackSwan, pp. 287-315.

Heugh, Kathleen. 2000. *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. PRAESA Occasional Paper No. 6. Cape Town : PRAESA.
Heugh, Kathleen. 2003. A Re-take on Bilingual Education in and for South Africa. In : Kari Fraurud et Kenneth Hyltenstam (éd.), *Multilingualism in Global and Local Perspectives. Selected papers from the 8th Nordic Conference on Bilingualism,* 1-3 novembre 2001, Stockholm : Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University and Rinkeby Institute of Multilingual Research, pp. 47-62.
Heugh, Kathleen. 2004. Is Multilingual Education Really More Expensive? In: Joachim F. Pfaffe (éd.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions*. Compte rendu de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisé à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ, pp. 212-233.
Heugh, Kathleen. 2006. Conséquences en matière de coûts de l'offre d'éducation en langue maternelle et de modèles bilingues forts en Afrique. In Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh et Ekkehard Wolff (éd.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue*, Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006.
Heugh, Kathleen. 2009. Into the Cauldron: An Interplay of Indigenous and Globalised Knowledge with Strong and Weak Notions of Literacy and Language Education in Ethiopia and South Africa. *Language Matters: Studies in Languages in Africa,* 40(2): 166-189.
Hillebrecht, Werner. 2004. *Namibian Books in Print: A Catalogue of Books from Namibia available through the Book Trade*. Windhoek : Association of Namibian Publishers/National Library.
Hovens, Mart. 2002. Bilingual Education in West Africa: Does it Work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(6).
Ilboudo, Paul Taryam et Norbert Nikièma. 2010. Implementing a Multilingual Model of Education in Burkina Faso: Successes, Issues and Challenges. In : Kathleen Heugh et Tove Skutnabb-Kangas (éd.), *Multilingual Education Works: from the Periphery to the Centre,* Delhi : OrientBlackswan, pp. 239-260.
Ilboudo, Paul Taryam. 2003. Étude de cas nationale - Burkina Faso. Pertinence de l'éducation-adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso. Document de travail. Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre.

Institut de statistique de l'UNESCO. 2007. *Recueil de données mondiales sur l'éducation – édition 2007 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.

Ishumi, Abel. 1985: Educational Research in Tanzania – Some Issues. In : Abel. G. Ishumi, Komba Donatus, Y. M.Bwatwa, J.Mosha Herme, Naomi Katunzi et B. S. T. Mahenge (éd.), *Educational Research in Tanzania*. (Papers in Education and Development; 10), University of Dar-es-Salaam : Department of Education, pp. 2-23.

Jung, Ingrid et Adama Ouane. 2001. Literacy and Social Development. Policy and Implementation. In : David R. Olson et Nancy Torrance (éd.), *The Making of Literate Societies,* Massachusetts, Oxford : Blackwell Publishing, pp. 319-336.

Kalole, Safarani Alli Mndeme. 2004. *Answering Essay and Summary Type Questions in English and Kiswahili: Problems in the Certificate of Secondary Education Examination in Tanzania*. Thèse de mastère. University of Oslo : Institute for Educational Research. Unit for Comparative and International Education.

Kamanda, Mohamed Combo. 2002. Mother Tongue Education and Transitional Literacy in Sierra Leone: Prospects and Challenges in the 21st Century. *Language and Education*: 16(3): 195-211.

Kambou, Moses K. 1995-96. Language and Education in Francophone Africa: The Case of Burkina Faso. *Science et Technique, Sciences humaines et sociales* 22(1) : 27-42.

Kanjee, Anil. et Cas H. Prinsloo. 2005. *Improving Learning in South African Schools: The Quality Learning Project* (QLP). Summative Evaluation (2000 to 2004). Pretoria : Human Sciences Research Council.

Kaphesi, Elias. 2003. The Influence of Language Policy in Education on Mathematics Classroom Discourse in Malawi: The Teachers' Perspective. *Teacher Development* 7(2): 265-285.

Kendrebeogo, Gérard. 1995-96. Linguistic Diversity and Language Policy: the Challenges of Multilingualism in Burkina Faso. *Science et Technique, Sciences humaines et sociales* 22(1): 121-145.

Khamis, Cornelia. 1994. *Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten Viersprachig Aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda* [Multilingualism of the Nubi. Language Behaviour of Preschool Children and Pupils Growing up with Four Languages in Bombo/Uganda]. Hambourg : LIT.

Komarek, Kurt. 1997. *Mother Tongue Education in Sub-Saharan African Countries. Conceptual and Strategic Considerations.* (Bildungsreport; 74). Eschborn : GTZ.

Komarek, Kurt. 1998 (2e édition). Cost-effectiveness and Sustainability of Contributions to MTT in Africa. The Malagasy Experience and its Strategical Consequences. In : Wolfgang Küper (éd.), *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader*, article no. 1. Eschborn : GTZ.

Komarek, Kurt. 1998. Cost-Effectiveness and Sustainability of Contributions to MTT in Africa: The Malagasy Experience and its Strategical Consequences. In : Wolfgang Küper (éd.), *Mother Tongue Education: A Reader* (2e édition), Eschborn : GTZ.

Komarek, Kurt. 2004. Ghana 2002 – the Unbearable Lightness of Learning. *Norrag News* septembre, 34: 59-61.

Krashen, Stephen. 1996. *Under Attack: The Case Against Bilingual Education.* Cluver City, CA : Language Education Associates.

Legère, Karsten (ed.). 1996. *African Languages in Basic Education*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Legère, Karsten (ed.). 1998. *Cross-border Languages: Reports and Studies.* Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Legère, Karsten et Robert Munganda (éd.). 2004. *Thimbukushu-Thihingirisha/ English-Thimbukushu Manandorandathana ghoThikuhonga/Subject Glossaries.* Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Legère, Karsten et Sandra Fitchat (éd.). 2002. *Talking Freedom: Language and Democratisation in the SADC Region.* Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Leguéré, Jean-Pierre. 2003. *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence*. Paris : UNESCO/IIPE.

Lewin, Keith 2001*a* Statement of the Problem. In : Keith Lewin et Françoise Caillods (éd.), *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth,* Paris : UNESCO/IIPE, pp. 5-20.

Lewin, Keith. 2001*b*. The Status of Secondary Schooling in Developing Countries. In : Keith Lewin et Françoise Caillods (éd.), *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*, Paris : UNESCO/IIPE, pp. 21-38.

Lewin, Keith. 2004. Beyond Primary Education for All: Planning and Financing Secondary Education in Africa (SEIA). Présenté à la conférence des donneurs sur le SEIA, Vrije Universiteit Amsterdam (VUA), octobre.

Liddicoat, Anthony (ed.). 1991. *Bilingualism and Bilingual Education.* Melbourne : NLLIA.

Lind, Agneta. 1996. *Free to Speak Up: Overall Evaluation of the National Literacy Programme in Namibia*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Linehan, Shay. 2005. Language of Instruction and the Quality of Basic Education in Zambia. Document de référence. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2006.

Little, Angela. 1992. *Education and Development: Macro Relationships and Microcultures*. (Silver Jubilee Paper; 4). Sussex : Institute of Development Studies.

Lo Bianco, Joseph. 1996. *Language as an Economic Resource.* (Language Planning Report; 5.1). Pretoria: Dept. of Arts, Culture, Science and Technology.

Lynch, John. 1994. The Working Group on School Examinations Completes its Program. *DAE Newsletter* January - March 6(1): 10.

Macdonald, Carol. 1990. *Main Report of the Threshold Project*. Pretoria : The Human Sciences Research Council.

Mahlalela-Thusi, Babazile et Kathleen Heugh. 2004. Terminology in Southern African Languages: Aren't there any? In : Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.), *Researching the language of instruction in Tanzania and South Africa*, Cape Town : African Minds, pp. 177-201.

Maho, Jouni Filip. 1998. *Few People, Many Tongues: The Languages of Namibia*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Makelela, Leketi. 2005. We Speak Eleven Tongues": Reconstructing Multilingualism in South Africa. In : Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson (éd.), *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Consideration,* Cape Town : CASAS, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota, pp. 147-174.

Makotsi, Ruth *et al*. 2002. *Pour le Développement du commerce du livre à travers l'Afrique*. ADEA/APNET.

Malherbe, Ernst Gideon. 1943. *The Bilingual School.* Johannesburg : CNA.

Malone, Susan et Dennis Malone. 2004. *Developing a Language and Education Policy and Implementing Multilingual Education in Liberia.* Recommandations de l'atelier sur "Planning Multilingual Education for Liberia's Indigenous Language Communities". 29 octobre. SIL International.

Manchisi, P.C. 2004. The Status of Indigenous languages in Institutions of Learning in Zambia: Past, Present and Future. *The African Symposium* 4(1) (journal en ligne).

Manuwuike, Emeka. 1978. *Dysfunctionalism in African Education*. New York : Vantage.

Marchand, Jacques. 2000. *Les Écoles communautaires, Mali, Sénégal, Togo. Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation.* Paris : UNESCO/ IIPE.

Mateene, Kahombo. 1980. Failure in the Obligatory use of European Languages in Africa and the Advantages of a Policy of Linguistic Independence. In : *Reconsideration of African Linguistic Policies* (Publication 3), 11-41. Kampala : Edition OAU Bureau of Languages.

Mateene, Kahombo. 1999. OAU's Strategy for Linguistic Unity and Multilingual Education. *Social Dynamics* 25(1): 164-178.

Mazrui, Alamin. 2002. The English Language in African Education: Dependency and Decolonisation. In : James Tollefson (éd.), *Language Policies in Education: Critical Issues*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 267-281.

Mazrui, Alamin 1997. The World Bank, the Language Question and the Future of African Education. *Race & Class* 38(3): 35-48.

Mba, Gabriel and Blasius Agha-ah Chiatoh. 2000. Current Trends and Perspectives for Mother Tongue Education in Cameroon. *African Journal of Applied Linguistics* (AJAL) 1: 1-21.

Mchazime, Hartford S. 1995. *National Languages as Languages of Instruction in Schools: a regional workshop report*. Zomba : GTZ Malawi Basic Education Project.

Mchazime, Hartford. 2004. Échange personnel.

MEBA (ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation). 2004. *La Stratégie du faire-faire pour une synergie d'actions axées sur la réduction de la pauvreté*. 6-10 décembre.

MEBA (ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation, Burkina Faso). 1992. *Rapport du Comité*. Avril 1992. Ouagadougou : MEBAM

MEBA (ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation). 1990. *Éducation de base pour tous au Burkina Faso (situation et perspectives)*. Février. Ouagadougou : MEBAM

MEC/NIED (Ministry of Education and Culture/National Institute of Educational Development in Namibia). 1994. Monitoring Secondary Reform: The Junior Secondary Certificate Examination 1993. *Mimeo*. Février.

Mehrotra, Santosh. 1998. Education for All: Policy Lessons from High-Achieving Countries. *International Review of Education* 5/6: 461-484.

Mekonnen, Alemu Gebre Yohannes. 2005. *Socio-Cultural and Educational Implications of Using Mother Tongues as Languages of Instruction in Ethiopia*. Thèse de mastère. University of Oslo.

MEPU-EC [ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'éducation civique]/USAID. 2000. *La Problématique de la politique du livre scolaire en Guinée*. Rapport. Conakry : INRAP.

Mfum-Mensah, Obed. 2003. Fostering Educational Participation in Pastoral Communities Through Non-Formal Education: the Ghanaian Perspective. *International Journal of Educational Development* 23: 661–677.

Ministère de l'Éducation de base (n.d.). *De la Politique d'utilisation des langues nationales et de l'éducation des adultes au Mali : réalités et perspectives*.

Ministère de l'Éducation Mali / Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF). *Projet de politique et de plan d'action de l'éducation non formelle*, avril 2002 .

Ministère de l'Éducation nationale Mali / Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF). 2005. *Rapport général du séminaire national de bilan/ programmation sur l'éducation non formelle*, Bamako, 21–24 mars.

Ministère de l'Éducation nationale Mali / Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF). *Séminaire bilan/programmation 2004*, Bamako, Mali.

Ministère de l'Éducation nationale Mali. 2000. *Programme décennal de développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative*, janvier.

Ministère de l'Éducation nationale Mali. 2003. *Projet d'appui à l'amélioration des apprentissages dans les écoles fondamentales (PAAA). Crédit No. 3318 MLI (Rapport final)*. Mali

Ministère de l'Éducation nationale Sénégal (n.d.). *États généraux de l'éducation de 1989, Actes : Forum mondial sur l'éducation p. 43 III et IV, Dakar, Sénégal – Rapport final.*

Ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso et UNICEF. 2002. *Étude relative à la problématique d'insertion dans le non-formel des groupes de 09 – 11 ans. Rapport définitif.*

Ministry of Basic Education and Culture, Namibia. 2002. *2001 Education Statistics*. Windhoek : Education Management Information Systems, Ministry of Basic Education and Culture.

Ministry of Basic Education, Sport and Culture, Namibia. 2003. *The Language Policy for Schools in Namibia: Discussion Document*. Windhoek : Ministry of Basic Education, Sport and Culture.

Ministry of Education and Culture, Namibia. 1993. *Namibia National Conference on the Implementation of the Language Policy for Schools*. Windhoek : Longman Namibia.

Ministry of Education and Culture, Namibia. 1993. *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture and Training*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Ministry of Education of Ethiopia (MoE) / NOE (National Organization for Examinations). 2001. *Ethiopian National Baseline Assessment on Grade Eight Students' Achievement*. Study made in association with the Project BESO (USAID). Addis-Abeba. Février.

Ministry of Education of Ethiopia (MoE). 2004. *Education and Training Policy of Ethiopia.* Addis-Abeba. Avril.

Ministry of Education of Ghana. 2001. *Policies and Strategic Plans for the Education Sector*. Septembre. Republic of Ghana : Ministry of Education.
Ministry of Education of Ghana. 2004. *White Paper on the Report of the Education Reform, Review Committee*. Accra : Republic of Ghana Ministry of Education Youth and Sports.
Ministry of Education of Zambia. 1996. *Educating our Future*. *National Policy on Education*. Lusaka : Ministry of Education of Zambia.
Ministry of Education of Zambia. 2004. *A Quiet Revolution*. Clip vidéo.
Ministry of National Education of the Republic of Cameroon. 1998. Law n° 98/004 of 14th April 1998, To Lay Down Guidelines for Education in Cameroon.
Ministry of National Education of the Republic of Cameroon. 2002. Decree N° 2002/004 of 4 January 2002.
Molteno Project 2005. *Bridge to English – Additional Language teaching and learning*. *A History of the Molteno Project*. http://www.molteno.co.za/About1.asp, consulté le 18 novembre 2005.
Moritz, Walter. 1978a. *Das älteste Schulbuch in Südwestafrika/Namibia: H.C. Knudsen und die Namafibel*. Swakopmund: Gesellschaft für Wissenschaftliche Entwicklung.
Moritz, Walter. 1978b. *Scheppmannsdorf/Rooibank und die älteste Druckerei in Südwestafrika/Namibia*. Spenge : Walter Moritz.
Mothibeli, A. 2005. Cross-Country Achievement Results from the SACMEQ 11 Project – 2000 to 2002. A Quantitative Analysis of Education Systems in Southern and Eastern Africa. *Edusource Data News*. No. 49. Octobre. Johannesburg : The Education Foundation Trust.
Moumouni, Abdou. 1998 (première édition 1964). *Éducation en Afrique*. Paris : Présence africaine.
Mpologo, Zakayo J. 1985. Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Tanzania. In : R.H. Dave, D. A. Perera et A. Ouane (éd.), *Learning Strategies for Post-Literacy and Continuing Education in Kenya, Nigeria, Tanzania and United Kingdom* (UIE studies on post-literacy and continuing education, 3), Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, pp. 123-216.
Mulokozi, M. M. 2004. Kiswahili as a National and International Language. http://www.helsinki.fi/hum/aakkl/documents/kiswahili.pdf, consulté le 18 décembre 2007.
Mumba, Elisabeth. 2002. Non-Formal Education in Zambia: Experiences of the Working Group on Non-Formal Education in Zambia. Présenté lors du symposium national sur "Non-Formal Education", Mozambique, Maputo, 12-14 juin.

Muyeeba, Kyangubabi Chiika-Miyengo. 2004. Challenges of Making and Implementing Policy in the Multilingual State of Zambia. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions*. Compte rendu de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisé à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ, pp. 167-176.

Mwansa, Dickson M. 2004. D*emystifying Learning and Knowledge: Extending the Scope of Literacy.* www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=333&clang=2, consulté le 10 juin 2010.

Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2002. *Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science.* (Report 10/1 Education in Africa). Oslo : Institute for Educational Research.

Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2003. Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science. In : Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.), *Language of Instruction in Tanzania and South Africa* (LOITASA), Dar-es-Salaam : E & D Publishers, pp. 129-149.

NACALCO Center for Applied Linguistics. 2004. *PROPELCA Generalisation-2 Project: Final Report*. CLA, Yaoundé.

Napon, Abou. 1994. Pour un Bilinguisme français/langues nationales. Propositions glottopolitiques. In : *Les Langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives.* Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, 94-101. Ouagadougou : MESSRS

Napon, Abou. 2001. La Place des langues nationales dans le système éducatif burkinabè. In : *Actes du colloque inter-universitaire sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest*. Ouagadougou du 26 au 28 septembre 2001. Cahiers du CERLESHS, 207-221. Ouagadougou : DPU.

National Planning Commission. 1995. *1991 Population and Housing Census: Basic Analysis with Highlights*. Windhoek, Namibia : National Planning Commission.

Nations Unies. 1948. *Déclaration universelle des droits de l'homme.* Adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre.

Nations Unies. 1950. *Accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel, avec annexes A à E et Protocole annexé 1950.* Florence, 17 juin.
Nations Unies. 1976. *Protocole à l'Accord pour l'importation d'objets de caractère éducatif, scientifique ou culturel avec annexes A à H 1976.* Nairobi, 26 novembre.
Nations Unies. 2008. *Rapport 2008 sur les objectifs du Millénaire pour le développement*. New York : Nations Unies.
Nekeman, Marriet. 2005. *Bilingual Education and the Use of Local Languages in Ethiopia, Uganda, and Zambia.* (Thèse de mastère non publiée, University of Amsterdam).
NEPI. 1992. *Language*. Cape Town : National Education Co-ordinating Committee and Oxford University Press.
Ngome, Charles K. 1999. The Unfinished Agenda: Equal Education for Girls from Nomadic Communities in Kenya. In : *Jürgen Hess (éd.), Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa,* Bonn : ZED, pp. 284-303.
Ngu, Joseph. 2004. *Initiative Teacher Education in Sub-Sahara Africa.* Paris : UNESCO.
Niaméogo, T. Anatole. 1994. Quelle Stratégie pour une alphabétisation au service du développement ? In : *Les Langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives.* Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994, Ouagadougou.
Niaméogo, T. Anatole. 2005. Atelier sur les conditions et facteurs de développement de politiques et programmes d'alphabétisation efficaces en Afrique. *Expériences africaines et leçons apprises.* Cas du Burkina Faso. Annexe No. 5. ADEA.
Nikiéma, Norbert. 1994. Les Langues nationales et intérêts de classe. In : *Les Langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives.* Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, 131-144. Ouagadougou : MESSRS
Nikièma, Norbert. 1999. La Scolarisation bilingue langues nationales-français comme une formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso. *Cahiers du CERLESH* No 2.
Nweke, G. Aforka. 1992. Political Education for Collective Self-Reliance. In : Abiola Irele (éd.), *African Education and Identity*, Londres, Melbourne, Munich, New York : Hans Zell Publishers, pp. 228-250.
Nyati-Ramahobo, Lydia. 1999. *The National Language: A Resource or a Problem – The Implementation of the Language Policy of Botswana.* Gaborone : Pula Press.

Nyerere, Julius. 1978. *Development is for Man, by Man, and of Man*. The Declaration of Dar es Salaam. In : Budd L. Hall et J. Roby Kidd (éd.), Adult Education: A design for Action, Oxford : Pergamon, pp. 27-36.
Nyerere, Julius. l968: Education for Self-Reliance. In: *Ujamaa, Essays on Socialism,* 44-76. Dar-es-Salaam : Oxford University Press.
Obanya, Pai. 1999a. *The Dilemma of Education in Africa.* Dakar : Bureau regional de l'UNESCO.
Obanya, Pai. 1999b. Popular Fallacies on the Use of African Languages in Education. *Social Dynamics* (Special Issue: Language and Development in Africa) 25(1): 81-100.
Obanya, Pai. 1999c. Education, Equity and Transformation from the Perspectives of Language Education. In : *Comparative Perspectives on Language and Literacy. Selected Papers from the work of the 10th World Congress on Comparative Education Societies, Cape Town 1998,* ed. by Leslie Limage, 17-30. Dakar : UNESCO/BREDA.
Obanya, Pai. 2004. In : Nicki Westcott. *Sink or Swim*. South Africa, 26 min. (film documentaire)
Okombo, Okoth. 2000. Towards a Non-Adversal Relationship between English and Indigenous African Languages. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Local Languages in Education, Science and Technology*, compte rendu du deuxième symposium national sur "Language Policy Formulation", Lilongwe et Zomba : GTZ et University of Malawi, Centre for Language Studies, pp. 42-51.
Okonkwo, Chuka Eze 1983. Bilingualism in Education: The Nigerian Experience Re-Examined. *Prospects* 13(3): 373-379.
Oksaar, Els. 1988. Aspects of Creativity: Interactional Strategies of Mono- and Multilingual Children. In : R. Söderberg (éd.), *Children's Creative Communication*, Lund : Lund University Press, pp. 82-102.
Oksaar, Els. 1989. Mehrsprachigkeit im Vorschulalter [Multilingualism at preschool age]. *Die neuen Sprachen* 88(4): 310-27.
Olson, David. R. et Nancy Torrance. 2001. *The Making of Literate Societies.* Massachusetts, Oxford : Blackwell Publishing.
Organisation de l'Unité africaine. 1976. *Cultural Charter for Africa.* Port Louis, Maurice.
Organisation de l'Unité africaine. 1980. *Lagos Plan of Action for the Economic Development of Africa* 1980-2000.
Organisation de l'Unité africaine. 1985. *Declaration on the Cultural Aspects of the Lagos Plan of Action.* Addis-Abeba, Éthiopie.
Organisation de l'Unité africaine. 1986. *The Language Plan of Action for Africa.* Conseil des ministres. Quarante-sixième session ordinaire, 20-25 juillet,

Addis-Abeba, Éthiopie. www.bisharat.net/Documents/OAU-LPA-86.htm, consulté le 10 juin 2010.
Ouane, Adama (ed.). 1995. *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
Ouane, Adama et Christine Glanz. 2010. *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langue africaines et l'enseignement multilingue*. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique. Élaborée en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
Ouane, Adama. 2003. Introduction : Regard de l'intérieur de la prison linguistique. In : Adama Ouane (éd.), *Vers une culture multilingue de l'éducation,* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, pp. 3-20.
Ouédraogo, Mathieu Rakissouiligri. 2000. *Language Planning and Language Policies in Some Selected West African Countries*. Paris : UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
Ouédraogo, Mathieu Rakissouiligri. 2002. L'Utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs en Afrique. *IICBA-UNESCO Bulletin*. 4 décembre (4).
Papen, Uta. 2005. Reading the Bible and Shopping on Credit: Literacy Practices and Literacy learning in a Township of Windhoek, Namibia. In : Alan Rogers (éd.), *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts,* Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation, pp. 211-234.
Parliament of Ghana. 2002. *Parliamentary Debates*. Fourth Series 31(27): 1867-1872.
Patrinos, Harry et E. Velez. 1995. *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*. World Bank HCO Dissemination Notes, No. 60, octobre.
Pfaffe, Joachim Friedrich (ed.) 2004. *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions*. Compte rendu de la troisième Conférence international de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organise à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ.
Pfaffe, Joachim Friedrich. 2002. Developing an Indigenous Medium from Scratch. The Experience of Ju/'Hoan, Namibia. In : Francis Owino (éd.), *Speaking African. African Languages for Education and Development,* Cape Town : CASAS, pp. 161-174.

Phillipson, Robert. 1997. Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18(3): 238-247.
PRAESA. 2003. The Intellectualisation of African Languages. Projet. Compte rendu d'un atelier parrainé par PRAESA et la fondation Ford, Breakwater Lodge, Cape Town, juillet.
Prah, Kwesi. 1995. *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn : DSE.
Prah, Kwesi. 1997. The Language Factor in the Scientific and Technological Development of Africa. In : *The Feasibility of Technical Language Development in the African Languages*. Pretoria : DACST.
Pretorius, Elizabeth. 2002. Reading Ability and Academic Performance in South Africa: Are We Fiddling while Rome is Burning? *Language Matters* 33: 169-196.
Pretorius, Elizabeth et Rita Ribbens. 2005. Reading in a Disadvantaged High School: Issues of Accomplishment, Assessment and Accountability. *South African Journal of Education* 25(3): 139-147.
Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 2008. *Rapport sur le développement humain : indicateurs internationaux de développement humain : mise à jour 2008 – Classements IDH*. http://hdr.undp.org/fr/statistiques/, consulté le 10 juin 2010.
Prophet, Robert et J. Dow. 1994. Mother Tongue Language and Concept Development in Science. A Botswana Case Study. *Language, Culture and Curriculum* 7(3): 205-217.
Psacharopoulos, George et Harry Anthony Patrinos. 2002. *Returns to Investment in Education. A Further Update*. Policy Research Working Paper. WPS 2881. Banque mondiale, region Amérique latine et Caraïbes, secteur Éducation, septembre. Washington, DC : Banque mondiale.
Psacharopoulos, George. 1996. Economics of Education: A Research Agenda. *Economics of Education Review* 15(4): 339-344.
Puchner, Laurel D. 1997. *Family Literacy in Cultural Context: Lessons from Two Case Studies*. National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.
Rabenoro, Irene. 1999. Multilingual Developing Countries Facing Globalisation. Social Dynamics 25(1): 70-80.
Ramirez, David *et al*. 1991. *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education programmes for Language-minority Children*. San Mateo, CA : Aguirre International.
Ramphele, Mamphele. 2008. *Laying Ghosts to Rest: Dilemmas of the Transformation in South Africa*. Cape Town : Tafelberg.

Reddy, Vijay. 2005. State of Mathematics and Science Education: Schools are not Equal. *Perspectives in Education* 23(3): 125-138.
Reeves, Cheryl *et al*.2008. *Evaluation of Literacy Teaching in the Primary Schools of the Limpopo Province*. Pretoria : Human Sciences Research Council. http://www.hsrc.ac.za/research/output/outputDocuments/5715_Reeves_Evaluationofliteracy.pdf, consulté le 22 juin 2010.
Reiner, Peter, Werner Hillebrecht et Jane Katjavivi. 1994. *Books in Namibia: Past Trends and Future Prospects*. Windhoek : Association of Namibian Publishers.
Republic of Cameroon. 1996. Law No. 96-6 of 18 January 1996 to amend the Constitution of 2 June, 1972.
Republic of Cameroon. 1998. Law No. 98/003 of 8 January 1998.
Republic of Cameroon. 2004*a*. Law No.2004/018 of 22 July 2004 on the Orientation of the Decentralisation.
Republic of Cameroon. 2004*b*. Law No. 2004/019 of 22 July 2004 to Lay Down Rules Applicable to Regions.
Republic of Namibia. 1990 (amended 1998). Constitution of the Republic of Namibia. Windhoek : Ministry of Information and Broadcasting..
Republic of Namibia. 2001. *Report on the Presidential Commission on Education, Culture and Training*. Windhoek : Capital Press, 1999, réimpression Gamberg Macmillan.
Robinson, Clinton D. W. 1996. *Language Use in Rural Development. An African Perspective*. Berlin : Mouton de Gruyter.
Rodseth, Victor. 2002. Developing Main Language Instruction. Development in the Molteno Project – Literacy, Language and Educator Development. *Perspectives in Educatio*n 20(1): 97-109.
Roy-Campbell, Zaline Makini et Martha Qorro. 1997. *Language Crisis in Tanzania: The Myth of English versus Education*. Dar-es-Salaam : Mkuki Na Nyota Publishers.
Roy-Campbell, Zaline Makini. 2001. Globalisation, Language and Education: A Comparative Study of the United States and Tanzania. *International Review of Education* 47(3/4): 267-282.
Rubagumya, Casmir. 2003. English Medium Primary Schools in Tanzania: a New Linguistic Market in Education? In : Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éd.), *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*, Dar-es-Salaam : E&D Publishers, pp. 149-170.
Ruto, Sara. 1999. "I Like My School But..." Perceptions of Basic Education Provision at Rehema Non-Formal School in Kenya. In : Jürgen Hess (éd.), *Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa,* Bonn : ZED, pp. 253 – 273.

SADC. 1997. *Protocol on Education and Training (SADC)*, Blantyre, 8 septembre.
SAIRR. 1976. *A Survey of Race Relations in South Africa 1976*. Johannesburg : South African Institute for Race Relations.
Sampa, Francis *et al*.2003. Output to Purpose Review. Primary Reading Program.
Sampa, Francis. 2003. Country Case Study: Republic of Zambia. Primary Reading Programme (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools. Document de travail. Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3–6 décembre.
Sampa, Francis. 2005. *Programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles* (Expériences africaines – Études de cas nationales 4). Paris : ADEA.
Sanou, F. 1994. Les Langues nationales et le colonialisme hier et aujourd'hui. In : *Les Langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : état des lieux et perspectives*. Actes du Colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou, 102-119. Ouagadougou : MESSRS.
Sirarpi Ohannessian et Mubanga E. Kashoki (eds.). 1978. *Language in Zambia*. Ford Foundation Language Surveys. International African Institute.
Skutnabb-Kangas, Tove et Robert Phillipson. 1996. The Possible Role of Donors in a Language Policy for All. In : Birgit Brock-Utne et Tove Nagel (éd.), *The Role of Aid in the Development of Education for All*. (Report 8), Oslo : Institute for Educational Research, pp. 116-202.
Skutnabb-Kangas, Tove. 1988. Multilingualism and the Education of Minority Children. In : Tove Skutnabb-Kangas et Jim Cummins (éd.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 9-44.
Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ et Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
Smith, Robert Langley. 2003. School Disaffection-Africa Growing Problem. *The International Journal on School Disaffection* 1(1).
Sow, Aliou, Ouigo Camara et Yaya Satina Diallo. 2001. *Projet de politique nationale du livre pour la Guinée*. Conakry : REPROLIG.
Sow, Aliou. 2003*a*. Contraintes et opportunités de l'édition africaine à l'ère du NEPAD. Document présenté pendant la journée de réflexion APNET/ NEPAD. FILDAK, Dakar. *Revue d'édition africaine (édition spéciale)*. Abidjan : REA/APNET.
Sow, Aliou. 2003*b*. *Perspectives de l'édition africaine francophone : où va le livre en Afrique aujourd'hui*. Afrilivres : Paris.
Spolsky, Bernd. 2004. *Language Policy*. Cambridge : CUP.

Squazzin, T. et M. van Graan. 1999. *Education Reform and Innovation in Namibia: How Best can Changes in Classroom Practice be Implemented and Supported?* Windhoek : Longman Namibia.

Stringer, Roger (ed.). 2002. *The Book Chain in Anglophone Africa:A Survey and Directory. International Network for the Availability of Scientific Publications* (INASP), Oxford : INASP.

Stroud, Christopher. 2002. *Towards a Policy of Bilingual Education in Developing Countries*. (New Education Division Documents; 10). Stockholm : SIDA.

Swarts, Patti. 1996. View of Language Policy and Issues in Namibia as they Affect Basic. In : Karsten Legère (éd.), *African Languages in Basic Education,* Windhoek : Gamsberg Macmillan, pp. 14-22.

Sylla, A. B. 1997. La Politique linguistique de la Guinée de 1966 à 1984. *Mots : les langages du politique* 52: 144-151.

Tadadjeu, Maurice et Blasius A. Chiatoh. 2005. Mother Tongue-focused Bilingual Education in Cameroon. In : Neville Alexander (éd.), *Mother Tongue-based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation, Multilingualism Network,* Frankfurt Am Main, Cape Town.

Tadadjeu, Maurice, Gabriel Mba and Blasius A. Chiatoh. 2001. The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon. African Journal of Applied Linguistics (AJAL) 1.

Tadadjeu, Maurice. 1996. The Cameroonian Experience of Teaching National Languages in Schools: Prospects for International Cooperation and African Integration. Présenté lors du séminaire panafricain sur "Problems and Prospects on the Use of African National Languages in Education", Accra, Ghana, 26-30 août.

Tadadjeu, Maurice. 2001. A New Focus on Adult Literacy in Cameroon. In : Wolfgang Küper et Teresa Valiente-Catter (éd.), *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter,* Eschborn : GTZ, pp. 67–108.

Takala, Tuomas. 1995. Text-book Provisions under the Conditions of Economic Liberalisation - Cases of Zambia, Mozambique and Namibia. In : Birgit Brock-Utne (éd.), *States or Markets? Neo-Liberalism in the Educational Policies of Sub-Saharan Afric,*. (Report 1), Oslo : Institute for Educational Research, 162-182.

Tchitchi, Toussaint. 2001. *Rapport national sur le développement de l'éducation pour le BIE*. Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE), Porto-Novo, Bénin.

Thomas, Wayne et Virginia Collier. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. (National Clearinghouse for Bilingual Education NCBE Resource Collection Series; 9). Washington, DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, Wayne et Virginia Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA et Washington, DC : Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Thompson, Ekundayao J. D. 2002. Celebrating the Word: Doing More with Less. In : *On the Ground: Adventures of Literacy Workers,* Paris : UNESCO, pp. 87-96.

Tollefson, James. 1991. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Londres : Longman.

Traoré, Samba. 2001. *La Pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif.* Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

Trewby, Richard et Sandra Fitchat (éd.). 2001. *Language and Development in Southern Africa: Making the Right Choices*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Trudell, Barbara Louise. 2004. T*he Power of the Local: Education Choices and Language Maintenance among the Bafut, Kom and Nso' Communities of Northewest Cameroon.* Ph.D. Thesis, University of Edinburgh.

UNESCO et CNE. 2005. *Contribution à l'amélioration des approches d'éducation non formelle (alpha) au Cameroun : Rapport*.

UNESCO. 1952. *Convention universelle sur le droit de l'auteur, avec Déclaration annexe relative à l"article XVII et Résolution concernant l'article XI 1952*. Genève, 6 septembre.

UNESCO. 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris : UNESCO.

UNESCO. 2001. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Adoptée lors de la 31e session de la conférence générale de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001. www.unesco.org/most/lnlaw37.htm, consulté le 10 juin 2010.

UNESCO. 2003. *L'Éducation dans un monde multilingue : document cadre de l'UNESCO*. Paris : UNESCO

UNESCO. 2003. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/04. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité.* Paris : UNESCO.

UNESCO/BREDA. 1983. *EDUCAFRICA: Bulletin du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique*. Dakar : UNESCO.

UNESCO/BREDA. 1985. *Les Langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation : une enquête régionale*. Dakar : Bureau régional pour l'éducation en Afrique.

UNIN (United Nations Institute for Namibia). 1981. T*owards a Language Policy for Independent Namibia. English as the Official Language. Perspectives and Strategies*. Lusaka : UNIN.

Vaillancourt, François et François Grin. 2000. Language and Socioeconomic Status in Quebec: Measurement, Findings, Determinants, and Policy Costs. *International Journal of the Sociology of Language* 121: 69-92.
Vawda, Ayesha Y. et Harry A. Patrinos. 1999. Producing Educational Materials in Local Languages: Costs from Guatemala and Senegal. *International Journal of Educational Development* 19: 287-299.
Vawda, Ayesha Y. et Harry A. Patrinos. 1998. Cost of Producing Educational Materials in Local Languages. In : Wolfgang Küper (éd.), *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition)*, article no. 8. Eschborn : GTZ.
Verspoor, Adriaan, Angel Mattimore et Patrick Watt. 2001. *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale.
Wardhaugh, Ronald. 1992 (2é éd.). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge : Blackwell.
Watson, Keith. 1999. Language, Power, Development and Geopolitical Changes: Conflicting Pressures Facing Plurilingual Societies. Compare 29(1): 5-22.
WCED. 2002. *Report: Language Policy in the Primary Schools of the Western Cape*. Cape Town : Western Cape Education Department.
Webb, Vic. 2003. The Role of Language in Economic Development. In : H. Ekkehard Wolff (éd.), *Tied Tongues*, Münster : LIT, pp. 61-84.
Wedin, Asa. 2004. *Literacy Practices in and out of School in Karagwe: The Case of Primary Schoo Lliteracy Education in Rural Tanzania*. Dissertation, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University. Stockholm : Elanders Gotab.
Westcott, Nicki. 2004. *Sink or Swim*. South Africa, 26 min. (film documentaire).
Wildeman, Russell. 2005. Échanges par mèl, mars.
Williams, Eddie. 1998. Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia. (Serial No. 24). Department of International Development.
Williams, E. et H. Mchazime. 1999. Bilingual Literacy: Evidence from Malawi. In : Seth Manaka (éd.), *Proceedings of the first Pan-African Conference on Reading for All on Children's Reading,* Pretoria : International Reading Association, READ et UNESCO/DANIDA, pp. 212-217.
Wilmot, Eric Magnus. 2003*a*. *Who Gains When Policy Fails?: Implications of the Suspension of Ghana's School Language Policy.* Présenté lors de la conference de la Comparative and International Education Society.
Wilmot, Eric Magnus. 2003*b*. *Stepping Outside the Ordinary Expectations of Schooling: Effect of School Language on the Assessment of Educational Achievement in Ghana.* Présenté lors de la 47e assemble annuelle de la Comparative and International Education Society, New Orleans, 12-16 mars.

Wolff, Ekkehard H. 2004. Marketing Multilingual Education in Africa: With special Reference to Bilingual Approaches to Basic Education in Niger (Francophone Africa). In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalising Good Intentions.* Compte rendu de la troisième Conférence international de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organise à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre, Zomba : Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ, pp. 117-158.

Wolff, Ekkehart. 2006*a*. Language Politics and Planning in Africa. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh et Ekkehard Wolff (éd.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue,* Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006, pp. 26-55.

Wolff, Ekkehart. 2006*b*. Managing Educational Reforms in Africa. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh et Ekkehard Wolff (éd.), *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue,* Document de travail. Biennale de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006, pp. 26-55.

Wolff, H. Ekkehard (éd.). 2003*a*. *Tied Tongues. The African Renaissance as a Challenge for Language Planning*. Münster : LIT.

Wolff, H. Ekkehard. 2000*a*. Indigenous Languages in Education: Learning from West African Experiences. In : Joachim F. Pfaffe (éd.), *Local Languages in Education, Science and Technology.* Compte rendu du deuxième symposium national sur "Language Policy Formulation", Mangochi, 25-28 octobre, Zomba : University of Malawi : Centre for Language Studies, pp. 52-71.

Wolff, H. Ekkehard. 2000*b*. *Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African context.* (PRAESA Occasional Papers; 4). Cape Town : PRAESA.

Wolff, H. Ekkehard. 2003*b*. Convener's Introduction: The Vision of the African Renaissance. In : H. Ekkehard Wolff (éd.), *Tied Tongues*, Münster : LIT, pp. 1-19.

Wolff, H. Ekkehard. 2005. The Language Factor in Discourse on Development and Education in Africa. Présenté lors du symposium sur "Language for Development in Africa", Moi University, Eldoret, Kenya, 1-3 juin (non publié.)

Wong Fillmore, L. 2004. Keeping Multilingual Societies Multilingual. Issues in Language Learning and Language Loss. Présenté lors de la conference de la Southern African Applied Linguistics Association (SAALA), University of the North, Polokwane, Limpopo Province, Afrique du Sud, 13-15 juillet.

Woodhall, Maureen. 1998. Cost-effectiveness of Publishing Educational Materials in African Languages. In : Wolfgang Küper (éd.), *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition),* article no. 12. Eschborn : GTZ.

Woolman, David. 2001. Educational Reconstruction and Postcolonial Curriculum Development: A comparative study of four African Countries. *International Education Journal* 2(5): 27-46

Yerende, I. Eva. 2005. Ideologies of Language and Schooling in Guinea-Conakry: A Post-Colonial Experience. In : Birgit Brock-Utne et Rodney K Hopson (éd.), *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, Cape Town : CASAS ; Dar-es-Salaam : Mukuti na Nyota, pp. 199-230.

Zeichner, Kenneth et Lars Dahlström (éd.). 2001. *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Windhoek : Gamsberg Macmillan.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Institut de l'unesco pour l'aprrentissage tout au long de la vie

ADEA
Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Cet ouvrage présente les résultats d'une évaluation exhaustive des expériences de programmes d'éducation bilingue et en langue maternelle menés ces dernières années dans 25 pays d'Afrique subsaharienne. La question linguistique est examinée aux niveaux de la politique et du développement, du financement, de la réforme de l'éducation et de la gouvernance, des modèles d'enseignement, des interactions en classe, des cadres formels et non formels d'éducation, de l'alphabétisation, de la littératie et de l'édition.

Cette étude bilan se compose de trois parties : la première aborde deux thèmes clés, à savoir (1) les politiques linguistiques et la planification dans le cadre du développement et (2) les théories des modèles d'enseignement bilingues et multilingues et la mise en œuvre de ces modèles dans les contextes africains. La deuxième partie se concentre sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, l'utilisation des langues africaines dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle ainsi que sur les coûts et le financement de l'enseignement en langue maternelle et fondé sur des modèles bilingues forts. Dans la dernière partie deux éditeurs africains explorent les expériences et le potentiel de l'édition multilingue locale pour soutenir et promouvoir les langues africaines ainsi que le développement de l'industrie linguistique et du secteur créatif.