



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Programmes d'alphabétisation efficaces

Session parallèle A-3

**Environnements incitatifs pour
l'engagement dans
l'alphabétisation**

**Utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation :
conditions, facteurs et processus
(Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie)**

Par Hassana Alidou

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC A-3.4

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : **www.ADEAnet.org**

Table des matières

	Résumé	4
	Résumé exécutif	6
1.	Introduction	10
	Contexte de l'Etude : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie	
2.	Méthodologie de Recherche : une revue critique de la littérature disponible	10
3.	Politiques Linguistiques et Alphabétisation pendant la Période Coloniale	11
4.	Politiques Linguistiques et Alphabétisation après l'Indépendance	13
4.1	Cadres Internationaux	13
4.2	Cadres législatifs nationaux et développements récents	15
4.2.1	Bénin	15
4.2.2	Burkina Faso	15
4.2.3	Cameroun	15
4.2.4	Mali	16
4.2.5	Zambie	17
4.2.6	Tanzanie	18
5.	Impact des politiques linguistiques sur l'utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation après l'indépendance	19
5.1	Mali	20
5.2	Burkina Faso	22
5.3	Bénin	24
5.4	Cameroun	25
5.5	Zambie	27
5.6	Tanzanie	28
6.	Leçons tirées de la revue de la littérature sur les politiques linguistiques et l'utilisation des langues Africaines dans l'alphabétisation	33
7.	Perspectives	36
8.	Recommandations	37
	Annexe	41
	Références	43

Résumé

1. La présente étude est une revue critique des études disponibles sur l'utilisation des langues et l'alphabétisation en Afrique. Afin d'évaluer la situation et de définir les conditions, les facteurs et les processus qui influent sur le développement de l'alphabétisation en Afrique Sub-Saharienne, nous avons passé en revue des études relatives aux pays Anglophones (Cameroun, Tanzanie et Zambie) et Francophones (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali et Niger). Nous voudrions souligner que ceci n'est, en aucune façon, une analyse exhaustive de la situation. Nous n'avons eu accès qu'à très peu de documents par pays. Il est donc nécessaire d'effectuer des recherches par pays afin d'évaluer clairement la situation. Cependant, nous croyons que cette étude constitue un premier pas pour comprendre les facteurs et les conditions qui facilitent ou entravent la promotion des langues Africaines et l'alphabétisation.

2. Pour promouvoir l'utilisation des langues africaines dans l'éducation, les gouvernements Africains ont signé plusieurs conventions et chartes nationales, régionales et internationales. Ils se sont également engagés à mettre en œuvre plusieurs plans d'action, dont la Charte Culturelle pour l'Afrique de l'Organisation de l'Unité Africaine (1976), le Plan d'Action de Lagos (1980), la Déclaration sur les Aspects Culturels du Plan d'Action de Lagos (1985), le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique de l'OUA (1986), le projet de charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation élaboré à Accra, Ghana, en 1996, et la Déclaration d'Harare (1997).

3. Le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) et l'Union Africaine (UA) reconnaissent tous deux avec force le rôle de l'alphabétisation et de l'éducation des masses dans le développement économique ainsi que dans la promotion de la paix et de la démocratie dans les pays africains. Au niveau international, la plupart des pays africains ont épousé la vision des Nations Unies sur l'alphabétisation. A la lumière des déclarations politiques, chartes et plans d'action, il est clair que les gouvernements africains reconnaissent bien la nécessité de promouvoir les langues africaines pour l'alphabétisation. Néanmoins, le manque de volonté politique n'a pas permis aux gouvernements de mettre en œuvre les différentes politiques linguistiques régionales et internationales et les divers plans d'actions. Les politiques linguistiques favorisées dans les pays africains depuis l'indépendance ont eu un impact négatif sur le développement de l'éducation et de l'alphabétisation.

4. Concernant l'éducation formelle, l'utilisation des langues officielles comme l'anglais et le français en tant que langues d'instruction dominantes explique, en grande partie, l'inefficacité des systèmes éducatifs africains. Concernant l'éducation des adultes et l'alphabétisation, les études ont montré que, depuis le début des années 1960, avec l'assistance de l'UNESCO et de quelques agences internationales de développement, les pays africains ont mené plusieurs campagnes d'alphabétisation qui ont contribué à faire baisser le taux d'analphabétisme de la population. Cependant, les pays africains n'ont pas atteint le niveau d'alphabétisation qui peut avoir un impact significatif sur leur développement économique. Les chercheurs affirment qu'il y a un degré élevé de corrélation entre le développement de l'alphabétisation et de l'éducation des pays africains, et leur situation socio-économique. Ils soutiennent aussi que les politiques linguistiques nationales actuelles en Afrique anéantissent les efforts des gouvernements et des agences internationales de développement pour promouvoir l'alphabétisation parmi les adolescents et les adultes qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle ou qui l'ont abandonnée.

5. Il est nécessaire de réaffirmer fermement l'engagement des gouvernements pour la promotion des langues Africaines dans l'alphabétisation et l'éducation. Il existe un énorme fossé entre la politique déclarée dans les documents de politique des gouvernements et les politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre. Pour atteindre un taux d'alphabétisation de 50% ou plus dans la plupart des pays, les responsables politiques Africains ne doivent pas seulement avoir la volonté politique, ils doivent également allouer des fonds pour favoriser l'alphabétisation et l'éducation de base.

Résumé exécutif

6. La présente étude est une revue critique des études disponibles sur l'utilisation des langues et l'alphabétisation en Afrique. Afin d'évaluer la situation et de définir les conditions, les facteurs et les processus qui influent sur le développement de l'alphabétisation en Afrique Sub-Saharienne, nous avons passé en revue des études relatives aux pays Anglophones (Cameroun, Tanzanie et Zambie) et Francophones (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali et Niger). Nous voudrions souligner que ceci n'est, en aucune façon, une analyse exhaustive de la situation. Nous n'avons eu accès qu'à très peu de documents par pays. Il est donc nécessaire d'effectuer des recherches par pays afin d'évaluer clairement la situation. Cependant, nous croyons que cette étude constitue un premier pas pour comprendre les facteurs et les conditions qui facilitent ou entravent la promotion des langues Africaines et l'alphabétisation.

7. On considère que l'alphabétisation et l'éducation de base sont 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 développer l'alphabétisation et l'éducation de base des enfants et des adultes. Depuis le début des années 1960, de nombreux 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 par l'allocation du tiers au moins du budget national à l'éducation.

8. Pour promouvoir l'utilisation des langues Africaines dans l'éducation, les gouvernements Africains ont signé plusieurs conventions et chartes nationales, régionales et internationales. Ils se sont également engagés à mettre en œuvre plusieurs plans d'action, dont la Charte Culturelle pour l'Afrique de l'Organisation de l'Unité Africaine (1976), le Plan d'Action de Lagos (1980), la Déclaration sur les Aspects Culturels du Plan d'Action de Lagos (1985), le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique de l'OUA (1986), le projet de charte pour la promotion des langues Africaines dans l'éducation élaboré à Accra, Ghana, en 1996, et la Déclaration d'Harare (1997). Le Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) et l'Union Africaine (UA) reconnaissent tous deux avec force le rôle de l'alphabétisation et de l'éducation de masse dans le développement économique ainsi que dans la promotion de la paix et de la démocratie dans les pays Africains. Au niveau international, la plupart des pays Africains ont épousé la vision des Nations Unies sur l'alphabétisation. A la lumière de ces déclarations politiques, chartes et plans d'action, il est clair que les gouvernements Africains reconnaissent bien la nécessité de promouvoir les langues Africaines pour l'alphabétisation. Cependant, le manque de volonté politique n'a pas permis aux gouvernements de mettre en œuvre les différentes politiques linguistiques régionales et internationales et les divers plans d'actions. A ce jour, la Tanzanie est le seul pays Africain à avoir exécuté avec succès une politique linguistique ayant promu une langue nationale, le Kiswahili, comme langue officielle de l'administration et de l'éducation. En fait, dans la plupart des pays (même dans ceux où existe un cadre juridique), la politique en cours implique l'utilisation des langues nationales dans un nombre limité d'écoles bilingues de transition (Burkina Faso, Cameroun, Mali, Niger). Les langues nationales sont généralement réservées à l'éducation non-formelle et à l'alphabétisation fonctionnelle.

9. Les politiques linguistiques favorisées dans les pays Africains depuis l'indépendance ont eu un impact négatif sur le développement de l'éducation et de l'alphabétisation. Concernant l'éducation formelle, l'utilisation des langues officielles comme l'Anglais et le Français en tant que langues d'instruction dominantes explique, en grande partie, l'inefficacité des systèmes éducatifs Africains.

Les enfants doivent apprendre dans des langues qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ne parlent pas à la maison. Malheureusement, ils sont aussi évalués avant qu'ils puissent développer une maîtrise adéquate de ces langues. Cette situation explique en grande partie les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire parmi les élèves du primaire et du secondaire en Afrique (Alidou & Brock-Utne, 2006).

10. Concernant l'éducation des adultes et l'alphabétisation, les études ont montré que, depuis le début des années 1960, avec l'assistance de l'UNESCO et de quelques agences internationales de développement, les pays Africains ont mené plusieurs campagnes d'alphabétisation qui ont contribué à faire baisser le taux d'analphabétisme de la population. Cependant, les pays Africains n'ont pas encore atteint le niveau d'alphabétisation qui puisse avoir un impact significatif sur leur développement économique. Les pays Africains sont souvent classés parmi les pays les moins alphabétisés et ils figurent aussi parmi les pays les plus pauvres du monde (voir les différents rapports des Nations Unies dont, en particulier, les Rapports sur le Développement Mondial et les Statistiques de la Banque Mondiale). Les chercheurs affirment qu'il y a un degré élevé de corrélation entre le développement de l'alphabétisation et de l'éducation dans les pays Africains, et leur situation socio-économique. Ils soutiennent aussi que les politiques linguistiques nationales actuelles en Afrique ont un effet négatif sur les efforts des gouvernements et des agences internationales de développement pour promouvoir l'alphabétisation parmi les adolescents et les adultes qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle ou qui l'ont abandonnée. On peut apprendre à lire et à écrire dans une langue nationale, mais on peut ne pas avoir la possibilité d'utiliser les compétences nouvellement acquises dans cette langue dans des situations de la vie réelle comme les centres de santé, les banques, les tribunaux locaux ou toute autre institution gouvernementale et entreprise privée. De plus, les politiques mises en oeuvre ne permettent pas aux citoyens de participer activement à un développement durable (Wolff, 2006). Les politiques linguistiques existantes, (sauf celle promue par la Tanzanie), réduisent la possibilité de participer pleinement au processus démocratique car les activités politiques se déroulent souvent dans les langues officielles. Cette situation explique l'inefficacité de la plupart des campagnes d'alphabétisation entreprises en Afrique. Les taux de scolarisation y sont souvent faibles et les taux d'abandon, lors des différentes campagnes, sont souvent très élevés. De plus, les apprenants retombent souvent dans l'analphabétisme, en l'absence d'un environnement lettré qui les motive à lire et à écrire dans leur langue.

11. La revue des études relatives à l'alphabétisation dans les six pays considérés dans ce document montre que la Tanzanie seule a réussi dans la promotion d'une langue nationale, le Kiswahili, et dans l'alphabétisation des enfants et des adultes. C'est aussi le seul pays à avoir démontré qu'il est possible de développer une culture écrite et un environnement lettré dans une langue Africaine. Le Président Nyerere avait une vision claire, une volonté politique et il a utilisé sa position pour mettre en oeuvre un système éducatif et une politique linguistique authentiques.

12. La Conférence Mondiale de l'Education Pour Tous qui s'est tenue à Jomtien en 1990 a, néanmoins, joué un rôle positif en mobilisant la communauté internationale dans l'examen de la situation de l'éducation dans le monde et dans la conception d'une nouvelle vision, d'une nouvelle politique et d'un nouveau type d'engagement faisant de la promotion de l'éducation et de l'alphabétisation une stratégie pour améliorer la vie des enfants, des femmes et des populations marginalisées, pour éliminer les inégalités, promouvoir la paix et la démocratie et combattre la pauvreté. C'est dans ce contexte que plusieurs pays Africains ont affirmé la nécessité d'encourager l'utilisation des langues Africaines dans l'éducation. Après la Conférence de Jomtien, des pays comme le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, le Niger et la Zambie ont adopté une loi d'orientation de

l'éducation reconnaissant les langues nationales comme un moyen d'instruire, dans l'éducation formelle et non-formelle à la fois. Les ministères de l'éducation de ces pays ont élaboré de nouvelles politiques éducatives incluant l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement dans l'éducation formelle et non-formelle. Il est important de noter que ces pays sont, soit en train d'élaborer leur nouvelle vision et politique pour l'alphabétisation et l'éducation non-formelle, soit ils ont juste commencé à mettre en œuvre la nouvelle politique. Inutile de dire que, jusqu'à présent, la plupart des gouvernements luttent pour élaborer une politique éducative efficace liant l'éducation formelle et non-formelle. Ces deux sous-secteurs sont vus comme des entités séparées même si des études récentes ont montré la possibilité d'une connexion fructueuse entre l'éducation formelle et non formelle (Aliou Boly, 2006).

13. Il est nécessaire de réaffirmer fermement l'engagement des gouvernements pour la promotion des langues Africaines dans l'alphabétisation et l'éducation. Il existe un énorme fossé entre la politique déclarée dans les documents de politique des gouvernements et les politiques linguistiques et éducatives mises en œuvre. Pour atteindre un taux d'alphabétisation de 50% ou plus dans la plupart des pays, les responsables politiques Africains ne doivent pas seulement avoir la volonté politique, ils doivent également allouer des fonds pour favoriser l'alphabétisation et l'éducation de base.

14. Quant aux recommandations, l'étude fait ressortir que :

- 1) Les excellentes recommandations techniques et politiques formulées dans les différents fora relatifs à la politique linguistique et à l'alphabétisation devraient être prises en compte (UA, UNESCO, etc.).
- 2) Deuxièmement, l'éducation non-formelle doit être considérée comme un sous-secteur crucial de l'éducation et du développement. Les nouveaux modèles d'éducation bilingues promus au Burkina Faso et au Mali par exemple, montrent la possibilité d'un échange fructueux entre l'éducation formelle et non-formelle.
- 3) Troisièmement, le partenariat entre les institutions gouvernementales et la société civile (ONGs locales, nationales et internationales) doit être renforcé. Dans le passé, les ONGs ont été négligées ; cependant, ces dernières années, elles ont remplacé les gouvernements dans de nombreuses communautés pour fournir des services d'éducation de base, de développement socio-économique et de santé (lutte contre le VIH/SIDA par exemple).
- 4) Quatrièmement, sans une politique linguistique efficace, il n'est pas possible de promouvoir un environnement lettré dans les écoles et les communautés. Aussi, les gouvernements Africains doivent aller au delà des déclarations politiques et réellement mettre en œuvre l'utilisation des langues nationales dans l'éducation et dans les autres domaines socio-économiques et politiques.
- 5) On doit favoriser une approche basée sur la demande pour l'alphabétisation et l'éducation de base, afin de prendre en compte les besoins d'éducation des enfants et des adultes. A cet égard, le curriculum des programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle doivent prendre en considération la langue, la culture, le milieu socio-économique et les besoins d'éducation des apprenants.
- 6) A l'âge de l'information, il est essentiel d'intégrer les TICs dans les écoles et dans les programmes communautaires d'alphabétisation.
- 7) L'adoption de politiques éducatives multilingues et multiculturelles peut influencer le développement du secteur de l'édition. L'utilisation des langues africaines dans l'éducation de base formelle et non-formelle motive les éditeurs et les encourage a

investir dans la production de matériels de lecture en langues nationales. La Namibie et la Tanzanie ont montré de façon éloquente que la politique linguistique est le facteur le plus le plus crucial et le plus convaincant pour le développement d'une culture de la lecture et de l'écriture en langues nationales.

- 8) Enfin, un financement d'envergure est nécessaire pour payer de façon adéquate les cadres de l'alphabétisation à savoir les alphabétiseurs, les spécialistes en curriculum et les concepteurs de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

1. Introduction

Contexte de l'étude: Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Mali, Tanzanie et Zambie

15. La présente étude est consacrée à «l'utilisation des langues Africaines et à l'alphabétisation». Nous nous réfèrerons ici principalement à des études relatives à la politique linguistique et à l'utilisation des langues nationales dans six pays d'Afrique : le Bénin, le Burkina Faso, le Mali, le Cameroun, la Tanzanie et la Zambie. Ces pays sont répartis en trois groupes selon leur politique linguistique de la période coloniale et post-coloniale. Il y a les pays francophones (Bénin, Burkina Faso et Mali) où le Français est la seule langue officielle de l'administration et de l'éducation. Le Cameroun, quant à lui, est officiellement un pays bilingue utilisant le Français et l'Anglais comme langues officielles. La Tanzanie est également un pays officiellement bilingue où le Kiswahili et l'Anglais sont les langues officielles de l'administration et de l'éducation. La Zambie est classée pays anglophone, avec l'Anglais comme langue officielle. Cette classification ne devrait pas minimiser le fait que les six pays sont tous multilingues et multiculturels. Les langues locales y sont utilisées par les populations comme principales langues de communication.

16. Le but principal de l'étude est de donner un aperçu des conditions, des facteurs et des processus qui touchent à l'utilisation des langues africaines et à l'alphabétisation dans ces pays. Nous avons essayé de répondre essentiellement aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les politiques qui sont mises en œuvre (conditions, facteurs et processus) ?
- 2) Comment les programmes d'alphabétisation sont-ils financés ?
- 3) Quels sont les types de problèmes qui ressortent de la mise en œuvre de ces politiques ?
- 4) Comment les responsables politiques peuvent-ils faciliter le développement d'un environnement lettré et une culture de l'écrit en Afrique ?

2. Méthodologie de recherche : une revue critique de la littérature et études de cas

17. Il s'agit ici d'une étude documentaire. Elle est basée sur la revue des documents disponibles recueillis auprès de différentes sources. Il s'agit de publications de recherches universitaires, de documents de politique émanant de ministères de l'éducation et d'agences internationales de développement telles que l'UNESCO, DANIDA, la Banque Mondiale, le PNUD, le Bureau International de l'Education, l'ADEA, des ONGs nationales et internationales.

La recherche bibliographique a révélé très peu d'articles provenant des Etats Unis, du Burkina Faso, du Mali et du Sénégal. Il est très difficile d'accéder aux résultats de recherche des collègues des universités Africaines et des experts des Ministères de l'Education car ils ne font pas l'objet de publication internationale et ne sont pas diffusés sur Internet. Il faut connaître les experts sur le terrain pour avoir accès à leurs travaux. Afin de résoudre ce problème, les chercheurs ont demandé l'aide et l'apport de collègues de trois pays : le Dr. Abou Diarra du Mali ; le Dr. Moses Kambou de l'Université de Ouagadougou au Burkina Faso ; et le Dr. Blaise Chiatoh de l'Université de Yaoundé I, au Cameroun.

Les chercheurs ont aussi mené des entretiens. Au Mali, ils ont eu des entretiens avec Dr. Ngolo Coulibaly, Directeur de l'Institut Abdoulaye Barry et responsable des recherches linguistiques, et avec Dr. Haidara du Centre d'Education. Ces interviews ont été organisées par le Président de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), M. Adama Samassekou, et M. Etienne Sankara ainsi que Dr. Sangare, tous deux de l'ACALAN. Au Burkina Faso, Mme Aissa Sanou (du Département de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation du Ministère de l'Education de Base) a donné aux chercheurs les documents de politique les plus récents portant sur les langues nationales et l'alphabétisation. Les chercheurs ont également eu, avec elle, un long entretien. Professeur Toussaint

Tchitchi de l'Université du Bénin a fourni un appui rédactionnel précieux à l'étude et des documents de politique ainsi que des articles de presse relatifs à la politique linguistique et à l'utilisation des langues nationales dans l'alphabétisation au Bénin.

A l'UNESCO, ils ont reçu l'aide de plusieurs collègues dont Dr. Amina Osman, Mmes Martina Simeti, Christine Glanz, Anna Bakered et Rita Yorozu. Elles ont fourni des documents pertinents tout au long de la recherche et des commentaires précieux au premier projet de rapport.

La majorité des documents disponibles étaient des documents de politique comprenant plus d'analyses quantitatives que d'évaluation qualitative de la situation. L'on a pu disposer que de très peu d'études universitaires sur la politique linguistique et l'alphabétisation au Bénin, au Burkina Faso, au Mali et en Zambie. Les quelques articles obtenus étaient souvent écrits par les mêmes auteurs.

3. Politiques linguistiques et alphabétisation durant la période coloniale

18. Pour comprendre les questions actuelles liées à l'utilisation des langues et à l'alphabétisation en Afrique, il faut rappeler le legs colonial car il continue à influencer sur les politiques et les pratiques linguistiques des pays Africains. Les administrateurs coloniaux anglophones et francophones n'étaient pas intéressés par la promotion de l'alphabétisation et l'éducation des masses en Afrique. Le but principal de l'éducation durant le régime colonial était de former un petit nombre de fonctionnaires qui pourraient assurer la liaison entre l'administration et le peuple indigène.

19. Pendant la période coloniale, l'usage des langues locales pour l'éducation et l'alphabétisation a été favorisée par les missionnaires dont la mission principale était non pas d'éduquer les Africains ou de promouvoir directement l'alphabétisation, mais de convertir les Africains au Christianisme (Brock-Utne, 2005 ; Chiatoh, 2005 ; Manchisi, 2004 ; et Ohannessian 1978). Les missionnaires ont utilisé les langues Africaines comme moyens d'évangélisation. En conséquence, ils ont beaucoup travaillé pour transcrire les langues Africaines et chaque mission a produit sa propre orthographe pour la langue locale utilisée à l'église. Dans les colonies Britanniques et Allemandes comme le Cameroun, le Tanganyika (aujourd'hui Tanzanie) et la Zambie, les missionnaires ont aussi beaucoup contribué à promouvoir l'usage des langues Africaines dans l'éducation formelle. Manchisi¹ résume ainsi l'impact des missionnaires dans la promotion de l'utilisation des langues Africaines durant l'ère coloniale:

« Durant la période coloniale, les missionnaires sont arrivés et se sont installés dans différentes parties du pays. Ils ont ouvert des églises, des hôpitaux et des écoles. Ce que l'on peut dire sans crainte d'être contredit, c'est que le mouvement d'évangélisation s'est révélé extrêmement réussi parce que les missionnaires ont utilisé les langues locales. La Bible et d'autres écrits du christianisme ont été traduits en langues locales. Les gens ont chanté les hymnes dans la langue qu'ils connaissaient le mieux, c'est-à-dire leur propre langue, et même dans les écoles, la langue d'enseignement était leur propre langue locale, au moins jusqu'à la 4^{ème} année. C'est pourquoi il y a eu une floraison de littérature en langues locales. »

20. Les gouvernements coloniaux Britanniques ont été très tolérants à l'égard des langues Africaines et ils ont autorisé leur utilisation dans les trois premières années de l'école élémentaire. L'Anglais était une matière d'enseignement dans les petites classes et devenait langue d'enseignement à partir de la quatrième année. Cette politique a eu une influence positive sur l'utilisation des langues locales dans l'alphabétisation et l'éducation de base. D'un autre côté, l'administration coloniale française était moins tolérante envers l'usage des langues Africaines dans l'éducation et dans l'administration. En conséquence, dans les anciennes colonies Françaises comme le Bénin, le Burkina Faso et le Mali, l'enseignement était dispensé exclusivement en Français et l'usage des langues locales

¹ Manchisi, P.C (2004) Le statut des langues indigènes dans les institutions d'apprentissage en Zambie : le passé, le présent et le futur. In *The African Symposium* Vol.4 N°1, Mars 2004

était strictement interdit. Dans les communautés Islamiques, l'enseignement du Coran était toléré, mais l'Arabe n'était accepté comme langue d'enseignement dans aucun type d'école formelle. L'introduction de formes occidentales d'éducation a ruiné la diffusion de toute autre pratique telle que le recours à l'alphabet arabe (Ajami) pour transcrire les langues Africaines (Hausa, Fulfulde, Mande et Wolof). La seule culture validée par l'administration coloniale était acquise à travers l'éducation occidentale, l'alphabetisation en Français et en Anglais. L'acquisition de l'alphabetisation dans ces langues devint le principal instrument de mobilité sociale et d'avantage économique durant l'ère coloniale. Kwesi Prah (1995:1) dit justement :

« Savoir lire, écrire et compter, facilite la mobilité sociale. Cela donne un avantage compétitif aux personnes désireuses d'échapper à leur condition socio-économique et de s'élever dans l'échelle sociale ».

21. Les politiques éducatives coloniales ont eu des conséquences sociales et culturelles négatives en Afrique (Alidou, 2004 ; et Wolff, 2006). La toute petite minorité d'Africains qui a pu fréquenter le système éducatif colonial a eu accès aux langues européennes et en conséquence, elle a joui d'une meilleure position dans sa propre société. L'alphabetisation dans les langues officielles de l'administration coloniale a déclenché une réorganisation sociale et a créé de nouvelles divisions marquées au sein des communautés africaines. Les disparités entre les sexes dans l'accès à l'alphabetisation se sont développées durant la période coloniale. L'administration coloniale a recruté plus d'hommes que de femmes dans la fonction publique. Et ainsi, les garçons ont eu davantage accès à l'éducation formelle que les filles.

22. L'usage des langues européennes comme l'Anglais, le Français, le Portugais et l'Espagnol comme langues officielles de l'administration et de l'enseignement dans les colonies a entravé le développement d'une alphabetisation de masse et d'une culture écrite à la fois en langue officielle et en langues locales. A l'avènement de l'indépendance politique, il y avait très peu de matériaux écrits en langues locales, même dans les pays anglophones où les langues locales étaient utilisées dans les trois premières années de l'enseignement. Les écrits en langues locales étaient de piètre qualité et rédigés dans des dialectes non standardisés. Deux types de matériaux de lecture ont été produits durant cette période. Il y avait les manuels de l'enseignement primaire, et les lectures destinées à l'évangélisation, notamment des traductions de la Bible. On doit aussi souligner que les livres existants n'étaient pas écrits dans des dialectes standardisés. Chaque école missionnaire avait sa propre orthographe dans l'écriture des livres de lecture. Il était dès lors très difficile aux enfants d'acquérir les compétences instrumentales adéquates en lisant ces orthographes multiples.

23. L'absence de langues standardisées et de matériaux de lecture de qualité en langues Africaines a amené les experts de l'UNESCO à recommander, au début des années 1960, le Français ou l'Anglais comme seules langues d'enseignement dans certains pays d'Afrique malgré sa propre politique d'éducation en langue maternelle. En Rhodésie du Nord (aujourd'hui Zambie), par exemple, les experts de l'UNESCO ont fait valoir qu'en l'absence de langues locales standardisées, les enseignants utilisaient plusieurs orthographes différentes pour enseigner la même langue, ce qui était inefficace. Afin de remédier à cette situation, les experts de l'UNESCO ont recommandé que l'Anglais soit l'unique langue d'enseignement dans les écoles. Ils croyaient que « l'utilisation de l'Anglais améliorerait la qualité des langues écrites et parlées » (Ohanessian et Kashoki, 1978). Cependant, Manchisi (2004 :5) note : « Il est intéressant de remarquer ici que, lorsque le Gouvernement Nationaliste a accepté et a mis en œuvre la recommandation Radford, il n'a toutefois pas abandonné l'enseignement des langues locales. Elles devaient seulement être enseignées comme des matières ».

4. Les politiques linguistiques et d'alphabetisation après l'indépendance

24. Les cadres législatifs nationaux et internationaux ou les décisions politiques ont influencé l'utilisation des langues nationales pour l'éducation dans les pays Africains depuis le début des années

1960s. Ces cadres législatifs et politiques sont présentés ci-dessous. L'analyse devrait encore être poursuivie car tous les documents y afférents n'étaient pas disponibles et/ou accessibles.

4.1 Cadres internationaux

25. Une large revue critique de la littérature sur les politiques linguistiques en Afrique a été publiée par Ekkehart Wolff en vue de la biennale de l'ADEA en mars 2006 au Gabon. Wolff note que la majorité des pays Africains n'ont pas apporté de changement important dans les politiques linguistiques qu'ils ont héritées de l'ère coloniale. En conséquence, les langues telles que le Français, l'Anglais, le Portugais et l'Espagnol 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 pas l'éducation, l'alphabétisation de masses et l'intégration nationale. Au contraire, cette situation a eu un impact négatif sur le développement de l'éducation en général et sur la promotion de l'alphabétisation dans les langues officielles et dans les langues nationales.

26. Tai Afrik (1995) a déclaré que depuis 1960, trois importantes conférences internationales sur l'éducation des adultes, tenues à Montréal en 1960, à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985, ont, en particulier, traité des questions d'alphabétisation, de paix et de coopération internationale, de la démocratie et de la création de possibilités d'apprentissages pour tous les groupes y compris celui des femmes. Plus récemment, ajoute-t-il, les Nations Unies ont déclaré l'année 1990 « Année Internationale de l'Alphabétisation » et la période 1990-2000 « Décennie Internationale de l'Alphabétisation ». La Conférence sur l'Éducation Pour Tous qui s'est tenue à Jomtien en 1990 et la Conférence sur les Femmes à Beijing en 1995 ont plaidé, en particulier, pour la promotion de l'alphabétisation, de l'éducation des femmes et de la liaison entre l'éducation formelle et non-formelle dans le contexte élargi de l'éducation tout au long de la vie.

27. Au niveau du continent, plusieurs conférences gouvernementales de haut niveau, des déclarations et des plans d'actions ont mis l'accent sur la nécessité de promouvoir les langues nationales Africaines dans l'éducation et d'autres domaines socio-économiques. Les principales déclarations politiques et plans d'actions comprennent : 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 Pan-Africain sur « Les Problèmes et Perspectives de l'Utilisation des Langues Nationales Africaines dans l'Éducation » organisé par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) à Accra-Ghana en 1996, et la Déclaration d'Harare (1997) résultant de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique organisée par l'ADEA. A Harare, des Ministres, des experts et des représentants d'agences intergouvernementales ont travaillé ensemble et produit un plan d'action très détaillé comprenant les actions à entreprendre aux niveaux régional, sous-régional et national. Il indique la nature de chaque action de même que ses objectifs, les résultats visés, le chronogramme et les organes d'exécution.

28. Suite à ces conférences et déclarations internationales et régionales, et à ces cadres politiques, les ministères de l'éducation et les ministères du développement social ont inclus dans leur différentes politiques des plan d'action qui comprennent une composante sur l'éducation des adultes et des stratégies pour éradiquer l'analphabétisme parmi les populations adultes et les enfants. La conférence organisée par l'ADEA à Cape Town 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 non-formelle.

29. Selon Hazoumê (2005 :23), il est intéressant de noter que les Etats ont plutôt joué un rôle politique en adoptant des lois en accord avec les cadres internationaux de politique mentionnés plus haut. La Tanzanie est le seul pays d'Afrique qui ait effectivement promu une politique linguistique dans laquelle une langue nationale est langue officielle dans l'administration et l'éducation en même

temps que l'Anglais. Dans presque tous les autres pays Africains, l'utilisation des langues nationales dans les domaines formels est confinée soit aux trois premières années de l'enseignement primaire (Zambie), soit à des programmes expérimentaux à long terme de bilinguisme (Niger, Mali, Burkina Faso, et Cameroun). Cependant, l'utilisation des langues nationales est favorisée dans l'alphabétisation et l'éducation des adultes ainsi que dans d'autres activités d'éducation non-formelle.

4.2 Cadres législatifs nationaux et développements récents

4.2.1 Bénin

30. En 1985, le Bureau Régional pour l'Education de l'UNESCO en Afrique a mené une enquête sur « les langues communautaires Africaines et leur utilisation dans l'alphabétisation et l'éducation ». Le rapport indique que le Bénin et le Togo étaient les seuls pays Africains à avoir des politiques prônant l'utilisation des langues Africaines dans l'éducation préscolaire (page 54). Selon Jérémie Aplogan (2005), 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 Média ruraux. Il a aussi promulgué la loi de 1977 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 aussi créé un Ministère de l'Alphabétisation et de la Culture Populaire. De plus, en 2003 le Bénin a adopté une Politique Nationale d'Alphabétisation et d'Education des Adultes. Le but principal de cette politique est de permettre à tous les citoyens d'utiliser les langues nationales pour le développement de leur culture et pour une participation active dans le processus démocratique. Un plan décennal (2006-2015) a été élaboré pour la mise en œuvre de cette politique.

4.2.2 Burkina Faso

31. Depuis l'indépendance, le Burkina Faso a adopté six lois dont le but principal est de promouvoir par la loi l'utilisation des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. D'après Napon (2001), en 1969 le gouvernement a promulgué la première loi, après l'indépendance, qui a conduit à la création de la commission nationale des langues Voltaïques. Cette commission avait pour mission de planifier la collecte du corpus et de promouvoir les langues nationales. Elle comprend actuellement quinze 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, ONEPAFS. En 1978, le statut de langues nationales a été accordé aux langues locales. Ainsi, toutes les langues parlées par les différents groupes ethniques du Burkina Faso sont devenues des langues nationales. C'est aussi en 1978 que le gouvernement a établi sa première école expérimentale. En 1997, le gouvernement a élevé les langues nationales au statut de langues d'enseignement à la fois dans l'éducation formelle et non-formelle.

32. L'utilisation des langues du Burkina a été fortement encouragée durant la Révolution menée par le Président Thomas Sankara. D'après Paul Taryam Ilboudo (2003), une campagne d'alphabétisation de masse semblable au programme d'alphabétisation cubain de style « commando » a été lancée au Burkina Faso. Depuis 1990, le Burkina Faso a favorisé plusieurs innovations éducatives afin d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous. L'utilisation des langues nationales à la fois dans l'éducation formelle (Ecoles Satellites ; Ecoles bilingues) et dans l'éducation non-formelle (Centres d'éducation de base non-formelle ; opération ZANU, les approches REFLECT et pédagogie du texte) est un élément central de cette réforme.

4.2.3 Cameroun

33. Si la promotion de la langue n'était qu'une question de législation ou de réformes constitutionnelles, alors le Cameroun figurerait parmi les champions de la promotion des langues

locales dans l'alphabétisation sur le continent Africain. Les réformes juridiques et constitutionnelles que ce pays a mises en place en faveur du développement de ces 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 actions entreprises indiquent que le gouvernement est conscient de l'importance vitale de ce processus. Ces actions sont les suivantes :

- Création de Ministères chargés de certains aspects de la recherche sur les langues, de leur développement et de leur promotion, tels que le Ministère de la Recherche Scientifique (MINREST), le Ministère de la Jeunesse (MINJEUN) responsable de l'alphabétisation, le Ministère de l'Education de Base (MINEDEB), le Ministère de la Culture (MINCULT) et le Ministère des Questions Féminines (MINCOF).
- Loi N° 96/04 du 18 Janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 Janvier 1972.
- Dispositions constitutionnelles pour le développement et la promotion des langues nationales contenues dans la constitution révisée de 1996, qui prévoient la promotion des langues nationales, parties intégrante des cultures nationales.
- 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.
- Décret N° 2002/004 du 4 Janvier 2002 portant réorganisation du Ministère de l'Education Nationale et créant des inspectorats pédagogiques pour les langues maternelles.
- 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.
- 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 audio-visuelle en langues nationales, et la mise en place d'infrastructures et d'équipements.
- 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.

34. Ces réformes législatives et constitutionnelles établissent les langues et cultures nationales comme parties intégrantes du patrimoine linguistique national. Cependant, on doit noter que si louables qu'elles soient, ces réformes n'ont pas produit de résultats concrets. Mais on ne peut pas non plus ignorer le fait qu'elles ont fourni des 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.

4.2.4 Mali

35. Ngolo Coulibaly (2003) indique que les questions touchant l'alphabétisation ont été particulièrement débattus lors de plusieurs séminaires organisés par le gouvernement. On mentionnera le Séminaire National sur l'Education en 1964, le Séminaire sur la Situation Générale de l'Education en 1978, et les Etat Généraux de l'Education tenus en 1991. Pour répondre au problème de la langue d'enseignement dans l'éducation de base formelle et 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 1995 définit les modalités destinées à promouvoir les langues nationales. Il reconnaît 13 langues comme langues nationales et son Article 1 stipule que l'utilisation de ces langues dans le développement culturel, scientifique et technologique est encouragée. L'Etat 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 d'orientation de l'éducation

(numéro 046) signée le 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.

4.2.5 Zambie

36. En 1996, le gouvernement Zambien a présenté sa politique éducative dans un document intitulé « Eduquer pour notre Avenir ». La politique comprend une double stratégie pour l'alphabétisation des enfants et des adultes. La politique linguistique pour l'éducation contenue dans ce document propose que dans l'éducation formelle, les enfants apprennent à lire, écrire et compter dans une langue qui leur est familière. L'utilisation des langues Zambiennes comme langues d'instruction dans les apprentissages de base est considérée comme une stratégie nécessaire afin de favoriser ces apprentissages dans la première langue des élèves ainsi qu'en Anglais. Selon Linehan (2005)², le gouvernement a obtenu un soutien technique et financier de £10,2 millions du gouvernement Britannique pour élaborer le Programme Primaire de Lecture. Le Programme Primaire de Lecture est un programme de sept ans élaboré en collaboration avec le DFID. Sampa (2005) affirme que le programme a été efficace et a atteint son principal objectif, qui est d'aider les enfants à acquérir les compétences de lecture et d'écriture et à réussir leur apprentissage à l'école.

37. D'après Elizabeth Mumba (2002)³, depuis l'avènement de l'indépendance, les gouvernements ont consenti de gros investissements en faveur de l'éducation. Cependant, jusqu'à présent ils n'ont pas pu résoudre 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. L'UNESCO a formé des experts et enseignants en alphabétisation, et a produit les manuels utilisés dans les classes d'alphabétisation. Le curriculum du programme était concentré sur les compétences de base (savoir lire, écrire, compter). L'évaluation de ce premier programme a montré qu'il n'a pas été efficace. Les évaluateurs ont indiqué que le curriculum ne prenait pas en considération le milieu socio-culturel des participants. Le matériel d'enseignement et d'apprentissage n'était pas adapté et les néo-alphabétisés retournaient rapidement à l'analphabétisme.

38. En réaction aux résultats de l'évaluation du Programme d'Alphabétisation de Base (PAB), le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux ont mis en œuvre un nouveau programme d'alphabétisation orienté vers l'alphabétisation fonctionnelle. Etaient particulièrement ciblés les producteurs de cultures de rapport telles que le maïs et l'arachide. Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux a créé des centres offrant des cours d'alphabétisation et a utilisé la radio pour diffuser des informations pertinentes sur le curriculum. La campagne d'alphabétisation fonctionnelle a duré de 1971 à 1990. Ce programme a également du faire face à de graves problèmes : il manquait de matériel didactique adéquat, de financement et de ressources humaines (dont les enseignants).

39. Après la Conférence de Jomtien, le gouvernement a invité différentes parties prenantes pour discuter de la question de l'alphabétisation en Zambie. L'Alliance Zambienne pour l'Alphabétisation (AZA) a été formée. Elle a lancé la Campagne Nationale d'Alphabétisation qui a duré de 1991 à 1994. Ses principaux objectifs étaient présentés dans le document d'évaluation 2000 de l'EPT. Le représentant du Ministère de l'Éducation déclarait :

Afin d'établir les niveaux d'alphabétisation, le Bureau Central des Statistiques devrait disposer de fonds pour effectuer une enquête nationale exhaustive sur l'alphabétisation parmi la population de 15 ans et plus.

² Linehan, Shay (2005). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT (2005). Encadré 4.8 Alphabétisation et médium d'instruction en Zambie

³ L'Éducation Non-formelle en Zambie : Expériences du Groupe de Travail de l'ADEA sur l'Éducation Non-Formelle en Zambie. Communication présentée au Symposium National sur l'Éducation Non-formelle au Mozambique. Maputo, 12-14 Juin 2002

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux devrait préparer un répertoire des ONGs impliquées dans la promotion d'activités d'alphabétisation dans le pays.

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux devrait mettre en place d'un organe central de coordination des activités d'alphabétisation comprenant les parties prenantes clés (Ministère et ONGs)

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux devrait promouvoir l'intégration de l'alphabétisation dans les programmes gouvernementaux relatifs à l'agriculture, la santé et l'éducation pour une vie meilleure.

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux en collaboration avec le Département de l'Éducation des Adultes de l'Université de Zambie devrait mettre en place neuf centres d'alphabétisation (1 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) des les néo-alphabétisés et à promouvoir des activités génératrices de revenus parmi les femmes.

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux devrait identifier les districts où le taux d'alphabétisation se situe entre 50% et 25% et y concentrer les efforts pour réduire les taux, en ciblant les femmes en priorité.

Le Ministère du Développement Communautaire et des Services Sociaux devrait mettre en place des bibliothèques rurales à côté des centres d'alphabétisation pour promouvoir la culture de la lecture.

Le gouvernement est actuellement, en Zambie, en train de mettre en œuvre cette politique.

4.2.6 Tanzanie

40. Parmi tous les pays Africains, la Tanzanie est le seul qui soit allé au delà des déclarations politiques, des politiques linguistiques non mises en œuvre et des expérimentations. En 1967, le Président Nyerere a proposé, dans la Déclaration d'Arusha, l'adoption du socialisme comme système politique et économique de la Tanzanie. Conformément à sa politique socialiste, Nyerere a conceptualisé l'« Education pour compter sur ses propres forces ». D'après Mpogolo (1986 : 131), Nyerere apportait 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 contenu du curriculum des écoles (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 ». Il a suggéré que les enseignants promeuvent des pratiques socialistes dans les salles de classe en engageant leurs élèves dans les processus de planification et de prise de décision. Il a aussi mis l'accent sur le fait que les enseignants et les élèves doivent développer des activités productives liées à l'agriculture, et d'autres activités socio-économiques et culturelles pratiquées dans l'environnement des élèves (Yusuf Kassim 1995 ; Mark Smith, 1998 ; et Budd L. Hall et J. Roby Kidd, 1978).

41. L'éducation des adultes faisait partie de la vision de Nyerere. Il croyait que les objectifs de développement ne pouvaient être atteints sans la participation effective de la population adulte de Tanzanie. Il expliquait qu'il fallait plus de temps pour que les enfants terminent leurs études. Le gouvernement ne pouvait pas attendre qu'ils aient leurs diplômes pour développer le pays. En 1964, il disait :

« Nous devons d'abord éduquer les adultes. Nos enfants n'auront pas d'impact sur notre développement économique pendant cinq, dix, ou même vingt ans. Les adultes peuvent utiliser immédiatement les résultats de leur éducation ». (Nyerere cité in Mpogolo, 1986 :32)

42. Aussi, il a adressé un appel explicite pour la promotion de l'éducation des adultes dans la Déclaration de Dar es Salaam (1969). Il y déclarait que l'éducation des adultes devait servir deux buts

principaux. Elle devait « 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 :30)⁴

A l'opposé de la majorité de ses pairs qui croyaient que l'unité nationale ne pouvait être accomplie qu'en gardant les langues coloniales comme langues officielles, Nyerere croyait que l'unité nationale pouvait et devait être édiflée en utilisant les langues nationales. Aussi, il a défini une politique linguistique nationale, qui favorisait systématiquement le Kiswahili comme langue officielle de la Tanzanie pour l'administration et l'éducation. L'Anglais était aussi maintenu comme langue officielle. En conséquence, le Kiswahili a été utilisé comme langue de communication dans tous les domaines socio-économiques, culturels et politiques en Tanzanie. Il a aussi gagné un statut national, régional et international comme langue de radio- et télé-diffusion ainsi que dans la presse écrite en Tanzanie, 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 la langue d'enseignement à l'école primaire et l'Anglais aux niveaux secondaire et supérieur. Le Kiswahili est enseigné comme matière dans les écoles secondaires, et il devient une matière à option au niveau supérieur (Brock-Utne, 2005 ; et Roy-Campbell et Qorro, 1977).

5. L'impact des politiques linguistiques sur l'utilisation des langues Africaines et l'alphabétisation après l'indépendance

43. Les cadres nationaux et internationaux de politique linguistique analysés dans le présent document ont eu, de plusieurs manières, un impact sur l'utilisation des langues nationales et l'éducation. Cependant, cet impact diffère d'un pays à un autre et aussi, d'une région à une autre. Des facteurs historiques rendent compte également de cette disparité. Sur le plan institutionnel, tous les pays Africains ont créé à l'intérieur des Ministères de l'Education (Bénin, Burkina Faso et Mali) et/ou du Développement Social et Communautaire, un département de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (Tai Afrik, 1995). Quelques pays comme le Bénin et le Sénégal ont même créé un Ministère de l'Education Non-formelle et de l'Alphabétisation. Depuis la fin des années 1970, l'UNESCO a appuyé techniquement et financièrement la promotion de campagnes d'alphabétisation fonctionnelle et de post-alphabétisation en Afrique. Le Mali, la Tanzanie et la Zambie figurent parmi les pays qui ont participé au Programme Mondial d'Alphabétisation lancé par l'UNESCO en 1968.

44. Au Bénin, Burkina Faso et Mali, le Département de l'Alphabétisation et de l'Education 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 ont presque triplé sur une période de trente ans en Afrique de l'Ouest. Cependant, une importante disparité existe entre les différents pays quant au nombre cumulé des individus lettrés. Cette situation s'explique par le niveau d'alphabétisation et d'éducation atteint par chaque pays au moment de son indépendance politique. A la fin de la période coloniale, au début des années 1960, moins de 5% de la population du Mali, du Niger et du Burkina Faso avaient accès à l'éducation. Aussi, le taux d'analphabétisme des adultes de ces pays dépassait les 90%. Le Mali a accompli des progrès importants dans l'alphabétisation des adultes. Le nombre des adultes alphabétisés a augmenté de sept fois en trente 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. Il est passé respectivement de 11% en 1970 à 37% en 2000 et de 7% à 24%. On pourrait dire que les 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 du pays. Ils

⁴ Nyerere, Julius (1978). *Adult Education : A design for Action*. Oxford: Pergamon

demeurent parmi les pays qui ont les taux d'analphabétisme les plus élevés, et ils sont aussi classés parmi les pays les plus pauvres du monde (Rapport sur le Développement Mondial, 2004).

Dans les sections suivantes, on mettra en lumière les effets significatifs des politiques d'alphabétisation adoptés par chaque pays.

5.1 Mali

45. D'après Disarray (2005), le programme d'Education Pour Tous a 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'apprentissages pour les femmes, et des centres de formation professionnelle pour les néo- alphabétisés. Mais Coulibaly souligne que depuis 1986 le gouvernement a initié plusieurs projets dont le financement n'est pas entièrement assuré. Lorsque le Mali a lancé son troisième projet Education, il comprenait une composante alphabétisation visant à réduire les disparités régionales. Les buts principaux du projet d'alphabétisation étaient : 1) de produire suffisamment de matériels imprimés, 2) d'introduire de nouvelles méthodes novatrices, 3) de décentraliser le financement des projets d'alphabétisation, 4) de recruter des enseignants de l'éducation formelle comme formateurs, et 5) d'équiper les enseignants d'alphabétisation de bicyclettes pour leur permettre de couvrir plusieurs villages.

46. Au total, 350 000 000 F CFA étaient requis pour mener les activités du troisième projet, mais le Ministère de l'Education de Base n'a pu mobiliser que 150 000 000 F CFA. Malgré ces limites financières, le projet a pu ouvrir 786 centres et produire des brochures d'alphabétisation. L'impression des brochures a coûté trois millions (3 000 000) F CFA. En dépit des contraintes financières, le gouvernement organise des cours d'alphabétisation et de post-alphabétisation. Les campagnes actuelles de post-alphabétisation ont pour objectifs 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 veut atteindre deux objectifs : répondre à leurs besoins d'apprentissage et les faire participer de façon plus active aux activités post-alphabétisation afin de consolider leurs compétences.

47. La promotion d'un environnement lettré fait partie intégrante du programme actuel d'alphabétisation. Le DNAFLA continue de publier des journaux en langues nationales. Il publie également des livrets techniques relatifs à différents sujets figurant dans les curricula de post-alphabétisation. Des bibliothèques rurales ont été ouvertes dans quelques villages et la caravane de l'alphabétisation vend du matériel de lecture dans les villages. La distribution de ce matériel s'effectue durant le jour du marché où le DNAFLA peut atteindre beaucoup de monde. La Caravane de l'Alphabétisation a été initiée comme projet pilote en 1994. Depuis 1993, des ateliers intensifs d'écriture ont été organisés pour former les néo-alphabètes. Des écrivains de village ont été recrutés et le DNAFLA organise des sessions intensives d'écriture pour apprendre aux néo-alphabètes les techniques d'écriture comme l'édition de journaux et de monographies, les techniques d'écriture de poèmes, de romans, et de correspondance.

48. Le Mali n'est pas en mesure de fournir les services d'éducation formelle à tous ses enfants d'âge scolaire. En conséquence, plus de 50% des adolescents n'ont pas accès à l'éducation. Tout de suite après Jomtien, le Ministère de l'Education a développé, avec l'UNICEF, un partenariat qui a permis la mise en œuvre d'un projet d'Education Non-formelle destiné aux enfants non scolarisés et aux femmes. Ce projet a mené à la création d'un curriculum de trois ans d'éducation non-formelle. Vingt-trois centres pour les enfants et vingt-trois centres pour les femmes ont été ouverts. Les langues nationales sont utilisées comme langues d'instruction dans ce programme.

49. Plan International a financé un autre projet d'éducation non-formelle pour les jeunes non-scolarisés. Il a conduit à la création des Centres d'Education pour le Développement (CED). Coulibaly

rapporte qu'en 2000, une évaluation effectuée par le Ministère de l'Éducation de Base et Plan International a indiqué que le projet a produit d'importants résultats. 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 curricula des CEDs. Enfin, le travail de base présenté ci-dessus a mené à l'intégration des CEDs dans la Loi d'Orientation de l'Éducation 046, signée le 28 Décembre 1999. Cette loi définit les principales composantes de l'éducation de base au Mali. L'éducation de base comprend : l'éducation de la petite enfance, l'éducation fondamentale et l'éducation non-formelle (qui inclut les CEDs et les centres d'alphabétisation fonctionnelle) (Coulibaly 2005 :18). L'un des objectifs majeurs du programme sectoriel en cours (PRODEC) est la création dans chaque village du Mali d'une école formelle et d'un CED.

50. Le Mali est aussi en train de promouvoir l'utilisation des langues nationales dans l'éducation formelle avec son nouveau programme de réforme de l'éducation « La Nouvelle Ecole Fondamentale » qui comprend la promotion des écoles bilingues appelées « Ecoles de la Pédagogie Convergente ». Ce modèle bilingue a produit des preuves tangibles montrant les 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'instruction est d'une importance cruciale pour un apprentissage efficace non seulement dans ces langues mais également en Français.

5.2 Burkina Faso

51. Au Burkina Faso, l'implication de la société civile dans les services d'alphabétisation et les programmes d'éducation non-formelle est remarquable. Au niveau national, on notera l'exemple de la contribution de l'association « TIN TUA » (i.e. « Développons nous par nous-mêmes » en Gulmancema) dans la région de Gurma (partie orientale du pays). Selon Tiego Tiemtore (2005)⁵, le programme cible différents groupes d'âge. Et selon Benoît Ouoba (2006)⁶, le fondateur de TIN TUA, presque le tiers de la population adulte de Gulmu est passé par les centres d'alphabétisation du TIN TUA, hommes et femmes également représentés. Les centres sont appelés « Banma Nuara » - un terme Gulmancema signifiant « Réveille-toi ». Une méthode d'enseignement bilingue est promue avec succès dans les centres TIN TUA. Cette méthode exige qu'un étudiant sache lire et écrire en Gulmancema avant d'apprendre le Français. Ceci est accompagné d'un essai pour approfondir la conscience culturelle des élèves en les familiarisant avec un recueil de contes traditionnels locaux. L'efficacité de l'approche TIN TUA est visible dans le taux de passage élevé des élèves qui se présentent à l'examen national de l'enseignement primaire du Burkina Faso. Un certain nombre de personnes ont aussi poursuivi leurs études pour acquérir des qualifications de l'enseignement secondaire. TIN TUA a ouvert un institut pour les participants trop âgés pour poursuivre des études secondaires ou pour ceux qui ne peuvent pas se le permettre. Dans le programme de formation professionnelle, on apprend aux étudiants un niveau avancé de mathématiques, les mathématiques et les bases de l'économie, et d'autres matières telles que la santé, l'hygiène et l'environnement.

Afin d'aider les néo-alphabètes à ne pas retomber dans l'analphabétisme, TIN TUA a créé un journal « Labaali » (c'est-à-dire : les Nouvelles). Ce journal est lu non seulement au Burkina Faso mais également en Côte d'Ivoire, au Togo et au Bénin, où l'on trouve des locuteurs de Gulmancema. En raison de son succès, TIN TUA a obtenu le soutien financier de plusieurs organisations parmi lesquelles l'UNICEF, SNV, OXFAM Canada, et la Banque Mondiale. Elle a aussi été reconnue comme principal partenaire du Ministère de l'Éducation de Base pour l'alphabétisation dans la région de Gurma.

52. L'Institut d'Été de Linguistique (IEL) joue aussi un rôle très important dans la promotion des langues nationales au Burkina Faso. Cette organisation a pour but principal la traduction de la

⁵ http://azbilingualed.org/News_2005a/for_greater_literacy_go_local_.htm

⁶ Entretien avec le Dr. Ouoba, B. à Ouagadougou en 2000.

Bible. Ces dernières années, IEL a ouvert des classes d'alphabétisation et d'éducation de base. L'IEL a transcrit toutes les langues nationales utilisées pour l'alphabétisation au Burkina Faso. L'Organisation Suisse de Développement (OSEO) est également activement impliquée dans la promotion de l'éducation non-formelle au Burkina Faso. OSEO, Elan et Développement (une ONG locale gérée par des linguistes de l'Université de Ouagadougou) ont initié les « Ecoles Bilingues » en collaboration avec Elan et Développement et le Ministère de l'Éducation de Base. *Save the Children* et l'USAID ont aussi financé quelques centres d'éducation non-formelle au Burkina Faso dans une stratégie de lutte contre le trafic d'enfants.

53. Pour favoriser la production de matériels de lecture de qualité en langues nationales, l'UNICEF, la fondation Allemande pour le Développement International (INWENT) et le Ministère de l'Éducation de Base (MEBA) ont élaboré un programme de formation pour le développement professionnel d'auteurs de manuels en langues nationales. A travers ce partenariat, 37 auteurs ont été formés et des manuels d'enseignement et d'apprentissage de la première langue pour les première, deuxième et troisième années des Ecoles Satellites ont été produits. INWENT a aussi formé quelques éditeurs pour la production de matériels en langues nationales. TIN TUA et Elan et Développement ont participé aux formations organisées par les éditeurs.

54. Pour favoriser le développement d'une culture lettrée en langues Burkinabè, le gouvernement a créé le Grand Prix National des Arts et des Lettres (GPNAL). Des auteurs qui ont produit de la littérature écrite (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poésie, recueil de contes, etc.) en langues nationales ont été récompensés par des prix littéraires. Selon Sanou (1994) la poésie est la meilleure catégorie avec 59 recueils de poèmes, suivie par les contes avec 24 recueils, le théâtre avec 20 pièces, les nouvelles avec 3 recueils, et le roman (avec 1 roman). Cela a été une politique attrayante qui a contribué à la promotion d'un environnement lettré en langues nationales.

55. Un séminaire sur le thème de « Comment promouvoir les journaux en langues nationales » a été organisé par INA et OSEO (Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière) au Burkina Faso du 1^{er} au 3 Octobre 1994. Ce séminaire vit le jour à la suite d'une étude publiée par le Professeur Norbert Nikiema de l'Université de Ouagadougou qui a montré que sur les soixante journaux en langues nationales seuls quinze continuaient à être publiés. Une étude récente de 1998 effectuée par ESOP/ED a montré que dix neuf journaux représentant huit langues nationales étaient publiés sous les auspices de l'Association des Editeurs et des Publications de Journaux en Langues Nationales (AEPJLN) selon la distribution par type suivante : trois bi-mensuels (deux en Mooré et un en Nuni), quatre mensuels (trois en Mooré et un en Glance), douze trimestriels (six en Mooré, deux en Jula, un en Nuni, un en Pulaar, un en Lyélé et un en Sissala).

56. Afin d'améliorer son programme d'alphabétisation, le Burkina Faso a adopté la stratégie du « Faire Faire ». Le but principal de la stratégie du « Faire Faire » est d'impliquer toutes les parties prenantes (gouvernements, opérateurs privés, ONGs et les communautés) dans l'élaboration des politiques, la conception et la mise en œuvre de programmes basés sur la demande. C'est également une stratégie qui cherche 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 de la stratégie. En général, il n'existe pas de document officiel spécifiant les critères de création de programmes d'alphabétisation. Le gouvernement a, cependant, créé un fonds appelé FONAEF⁷ pour le développement de l'éducation formelle et non formelle. Il a aussi défini les conditions de financement des programmes d'alphabétisation. Pour bénéficier de ce fond, l'Association /ONG doit remplir quatre conditions :

- a) l'opérateur doit avoir au moins trois années d'expérience dans la conduite de programmes d'alphabétisation,
- b) l'opérateur doit faire preuve d'un taux de réussite élevé,

⁷ Fonds pour l'alphabétisation et l'Éducation Non Formelle

- c) l'opérateur d'alphabétisation doit avoir les infrastructures, l'équipement et le matériel didactique nécessaires,
- d) l'opérateur doit aussi disposer des ressources humaines nécessaires (animateurs, superviseurs et coordonnateurs) en travail d'alphabétisation.

57. Plusieurs problèmes sont apparus dans l'application de ces critères : il est devenu évident que très peu d'associations locales pouvaient remplir ces exigences. La plupart d'entre 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 Moore et le Gulmancema seront favorisées car les opérateurs en ces langues remplissent les critères de sélection.

5.3 Bénin

58. Au Bénin, le rapport 2005 du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation fait état de plusieurs campagnes d'alphabétisation menées jusqu'au milieu des années 1980. Cependant, le pays est encore confronté à un taux élevé d'analphabétisme. Au niveau national, 67,4% de la population est illettrée, et parmi la population illettrée, 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 d'alphabétisation chaque année), et la perte des compétences de lecture et d'écriture chez les anciens participants. Seuls 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. Le but principal de cette politique est de permettre aux citoyens d'utiliser les langues nationales pour le développement de leur culture et leur participation active dans le processus de développement, et d'éliminer l'analphabétisme parmi les enfants et les adultes en assurant que les enfants d'âge scolaire aient accès à l'éducation de base formelle et les jeunes de 15 ans et plus aient accès à une alphabétisation de qualité et à des programmes d'éducation des adultes. Enfin le Bénin a adopté la stratégie du « Faire Faire » afin de faciliter la collaboration entre les parties prenantes (services publics, ONGs, communautés locales, agences de financement), les services d'alphabétisation et la décentralisation du processus.

L'un des problèmes majeurs du Bénin dans la promotion de l'alphabétisation réside dans l'insuffisance de financement pour entreprendre les programmes sur une plus grande échelle.

5.4 Le Cameroun

59. Au Cameroun, le rôle du gouvernement a été celui du législateur et de facilitateur. Les réformes constitutionnelles et législatives ont établi les langues et les cultures nationales comme partie intégrante du patrimoine national. Aussi admirable que ces réformes puissent apparaître, elles n'ont produit aucun résultat concret. Mais on ne peut non plus ignorer le fait qu'elles ont fourni le cadre pour le renforcement de la recherche, le développement linguistique et la sensibilisation en faveur des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation au Cameroun. L'implication du gouvernement s'observe aussi dans son rôle pour faciliter la contribution des organismes internationaux au processus de renforcement de l'utilisation des langues locales dans l'apprentissage. Ainsi, avec l'assistance technique de l'Institut d'Eté de Linguistique (SEL), de la Société de la Bible et de l'UNESCO, le gouvernement a mis 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, à présent Programme pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA), un produit de l'Université de Yaoundé, était lancé comme projet pilote en 1981. Mis en place pour faciliter l'introduction des

langues nationales dans le système éducatif aux côtés des langues officielles, PROPELCA a ouvert la voie à la recherche sur les langues locales et à l'alphabétisation dans ces langues. 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 pour concrétiser. Et c'est là que l'échec est le plus patent.

60. S'impliquant dans le processus de promotion des langues locales dans l'alphabétisation, l'Etat franchit un grand pas lorsqu'en Octobre 2005 il lança le Programme National d'Alphabétisation (PNA). Ce programme, financé sur l'Initiative Pour les Pays Pauvres Très Endettés (IPPTE), reconnaît le rôle des institutions privées dans la promotion de l'alphabétisation au Cameroun. Ainsi, des institutions telles qu'ANCL et l'IEL ont été reconnues comme des partenaires potentiels sur le terrain. Il 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 un des aspects majeurs de cette relation de travail. Mais comme on pouvait s'y attendre, malgré ce programme, le partenariat n'a pas réussi à expliquer clairement le rôle des langues nationales comme médium d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

61. 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 en promouvant les langues nationales. Cependant, avant que ces réformes ne prennent effet, des Conseils, en particulier dans les régions ouest et nord ouest du pays, étaient déjà engagés dans la promotion de l'alphabétisation en langues nationales. 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 leaders locaux. Dans certains endroits, comme la région de Ndu (région du nord ouest), l'alphabétisation a été reconnue et intégrée dans les projets prioritaires du Conseil, et la commission linguistique – l'Association d'Alphabétisation de Wimbum (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 est vital de noter que la majorité des Conseils n'a pas montré un grand intérêt dans 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 due, en partie, 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, on espère que l'alphabétisation connaîtra, au Cameroun, un formidable essor dans les années à venir.

62. 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'Eglise Catholique où un grand nombre de diocèses, à travers leurs Secrétariats à l'Education, ont développé des programmes d'alphabétisation et d'éducation en langues locales. En fait, c'est l'église, et en particulier l'Eglise Catholique, qui a fourni les fondements de l'expérimentation de l'enseignement en langue maternelle dans les écoles (PROPELCA) au début des années 1980. Les diocèses de Bamenda et Kumbo (dans la Province du Nord Ouest), du Nkongsamba (dans la Province Littorale) et du Garoua-Mokolo (dans les Provinces du Nord et du Grand Nord) ont joué un rôle moteur dans ce processus. Jusqu'à présent, ils forment le personnel d'alphabétisation, gèrent des écoles et des centres d'alphabétisation et produisent du matériel didactique. 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, il y a le Comité Diocésain de Développement (CDD). Le CDD favorise le développement local dans des domaines prioritaires tels que la santé et l'éducation. A travers le CDD, le diocèse aide à la formation et à la production de matériel d'alphabétisation.

63. L'Eglise Evangélique Luthérienne est impliquée dans le développement des langues nationales et l'alphabétisation depuis le 18^{ème} siècle. Les femmes et les jeunes filles figurent parmi ses groupes cibles prioritaires. On le comprend car les provinces dans lesquelles elle intervient, ont le taux d'analphabétisme le plus élevé, et les groupes les plus vulnérables, les femmes et les jeunes filles y constituent la majorité des analphabètes. Pour renforcer ses activités, l'Eglise a mis en place des structures techniques spécialisées. Elle gère un département d'alphabétisation et de traduction, une imprimerie et une station de radio.

64. Les autres Eglises remarquées pour avoir fourni des apports importants au processus d'alphabétisation sont l'Eglise Baptiste, l'Eglise Presbytérienne (surtout dans la partie nord-ouest du pays) et l'Eglise Evangélique Luthérienne du Cameroun (dans les provinces de l'Est, de l'Adamawa et du Nord).

65. Des organisations non-gouvernementales spécialisées se sont également révélées extrêmement actives dans le processus de promotion de l'alphabétisation. Au premier rang de cette catégorie d'acteurs se trouve l'Association Nationale des Commissions Linguistiques du Cameroun (ANCL). Créée en 1989, l'ANCL a pour mission de promouvoir le développement des langues nationales dans l'éducation et l'alphabétisation. Sa création a fait suite au besoin ressenti d'établir une plate-forme commune pour planifier et gérer les activités des commissions linguistiques. Jusqu'à sa création, les commissions linguistiques opéraient de façon isolée, une situation qui rendait très difficile la coordination, le suivi et l'évaluation des activités. En tant que fédération des commissions linguistiques, l'ANCL assure l'harmonisation des programmes à travers le suivi et l'évaluation, et le soutien financier à ses membres. Ses activités sont conçues autour de deux principaux programmes opérationnels, le Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun et le programme d'alphabétisation des adultes. Sa participation au PROPELCA est devenu effectif en 1991 à la suite de la dissolution de l'Institut des Sciences Sociales. Impliqués dans la promotion de PROPELCA, et convaincus de la nécessité de poursuivre ses programmes, les partisans de l'ANCL ont transféré les activités du PROPELCA à l'ANCL. En fait, le PROPELCA est resté un programme de l'Université. Au sein du PROPELCA, l'ANCL travaille avec les autorités éducatives publiques et privées pour promouvoir l'enseignement en langue maternelle dans les écoles.

66. PROPELCA suit une approche trilingue qui permet aux apprenants d'apprendre, à l'école primaire, d'abord dans leur langue maternelle puis dans la première langue officielle (l'Anglais pour les régions anglophones et le Français pour les régions francophones). A l'école secondaire, il propose l'apprentissage de la seconde langue officielle (Français pour les anglophones, Anglais pour le francophones) et d'une autre langue du Cameroun. Il a trois modèles d'application : le modèle formel qui utilise la langue maternelle comme médium d'instruction, le modèle informel qui utilise la langue maternelle comme matière, le modèle oral qui utilise, à l'oral, la langue maternelle dans l'élaboration et la transmission des connaissances culturelles à travers des canaux comme le chant, la poésie, l'art de conter et les rimes.

Au début, seules les écoles des missionnaires acceptaient le programme mais aujourd'hui, un bon nombre d'écoles publiques sont devenus 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 l'ANCL dans la recherche et le développement des langues en a fait l'institution locale leader dans la planification et l'orientation des politiques linguistiques au Cameroun. A 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.

5.5 Zambie

67. D'après Sampa (2007 :73) le Programme Primaire de Lecture (PPL) mis en œuvre en Zambie est l'un des quelques programmes qui ont réussi sur une grande échelle ». Entre 1999 et 2002, le Ministère de l'Education a mené deux évaluations de l'efficacité du PPL. Toutes deux ont montré

que les résultats des enfants en lecture, à la fois en langues Zambiennes et en Anglais, se sont améliorés. Selon Sampa (2003 :45), six principaux facteurs expliquent le succès du PPL. Ce sont :

- 1) Une politique linguistique adéquate, les langues locales familières aux enfants étant utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture.
- 2) Le volume horaire approprié pour enseigner la lecture et l'écriture à l'école élémentaire. Apprendre à lire, écrire et compter est devenu un élément central du curriculum.
- 3) La mise en œuvre d'un programme efficace de formation des enseignants qui comprend une formation initiale pour les élèves-maîtres et une formation continue pour les instituteurs déjà en poste dans les écoles.
- 4) Sensibilisation de toutes les parties prenantes (parents, enseignants, enfants, responsables politiques).
- 5) Création de classes attrayantes pour motiver les enfants.
- 6) Promotion du travail d'équipe entre les enseignants et les agents du Ministère de l'Education.

68. De 1990 à 1999, le Ministère de l'Education a ouvert des centres pédagogiques et des cours d'éducation à distance. Dickson Mwansa (1993) a mené une évaluation des besoins pour déterminer ce que les apprenants potentiels souhaitent apprendre. Les 200 personnes interrogées voulaient apprendre les techniques agricoles, l'éducation à la santé, la gestion des affaires, les langues locales, l'économie domestique, la vie de la nature, les questions liées au genre, et l'Anglais. Après cette évaluation, le gouvernement a lancé un nouveau programme d'alphabétisation. Selon le rapport sur l'EPT (2003), 46 000 jeunes et adultes en ont bénéficié. En outre, 95 000 manuels (matériaux de lecture pour l'alphabétisation) ont été imprimés, 1 926 enseignants ont reçu une formation et 98 701 personnes ont suivi des cours d'alphabétisation dans les langues nationales. 73% des participants étaient des femmes. En 1990, 41,3% des femmes étaient analphabètes. En 2003, il n'y en avait plus que 25,2%. Ainsi donc, le taux d'analphabétisme a reculé de 16,1% entre 1990 et 2003.

69. Une enquête menée par Aitchison et Rule (2005) dans les pays de la SADC indiquait que le Zambie pouvait 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, et aussi entre les hommes et les femmes. On estime que l'écart entre le taux d'alphabétisation des femmes et celui des hommes se sera réduit en 2015 où l'on aura : 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 Programme Primaire de Lecture dans l'éducation formelle et la Politique Nationale d'Alphabétisation visant à réduire la pauvreté dans le pays.

70. Mumba (2002) soutient que la Zambie doit continuer à résoudre le problème de l'analphabétisme des jeunes adultes afin d'éviter des problèmes sociaux. 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 de la Zambie est relativement jeune et 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.

5.6 Tanzanie

71. Parmi tous les pays Africains au Sud du Sahara, la Tanzanie a connu les avancées les plus importantes dans l'utilisation du Kiswahili et l'alphabétisation des enfants et des adultes depuis les années 1970. Le gouvernement, sous la direction du Président Julius Nyerere, a mis en œuvre, sur une période de neuf ans (1964-1975), d'importantes initiatives en alphabétisation. Parmi elles, on trouve : le Plan Quinquennal (1964-1969), et le Projet Mondial Expérimental d'Alphabétisation de l'UNESCO lancé en 1968. En outre, il y eut un second Plan Quinquennal de Développement (1969-1974) lancé

avec le slogan « Planifier c'est Choisir » (*Kumpanga ni Kuchagua*), et la nouvelle campagne d'éducation des masses intitulée « Il est Temps de se Réjouir » (*Wakati wa Furaha*) lancée en 1973. En 1973 et 1974, le gouvernement a élaboré une politique pertinente qui a vu la mise en place d'une Division de l'Education des Travailleurs pour promouvoir l'éducation sur les lieux de travail (Aitchison et Rule, 2005).

72. D'après Mulukozi (2004 :2)⁸, le succès du Kiswahili en Tanzanie est basé sur le fait que dès 1962, le Président Nyerere s'est rendu compte qu'il ne suffisait pas d'une déclaration politique pour promouvoir cette langue. Il devait appuyer son idéologie et sa politique linguistique sur un solide programme de mise en œuvre. Les deux principaux facteurs qui expliquent la réussite de la promotion du Kiswahili ont été une bonne politique linguistique et la création de mécanismes gouvernementaux pour l'exécuter. Le gouvernement a promu six initiatives pour mettre en œuvre la politique linguistique et promouvoir l'alphabétisation en Kiswahili (Mulukozi, 2004 :2). Le dispositif comprenait:

- 1) L'adoption du Kiswahili comme langue nationale en 1962,
- 2) L'adoption de la politique de l'Ujamaa et du Compter sur Soi-même en 1967,
- 3) L'adoption du Kiswahili comme langue officielle de l'administration en 1967,
- 4) L'adoption de la politique éducative visant l'auto-suffisance, et la promotion du Kiswahili comme seule langue d'instruction dans les écoles primaires en 1968,
- 5) L'abandon de l'examen du *Cambridge School Certificate* au début des années 1970,
- 6) L'adoption de la politique culturelle (*Sera ya Utamaduni*) en 1997.

73. Le gouvernement a aussi créé plusieurs institutions qui ont mené diverses activités dont la formation, la recherche et la publication. Parmi ces institutions on peut identifier :

- 1) le Ministère de la Culture créé en 1962,
- 2) l'Institut de Recherche sur le Kiswahili (IRK) créé en 1964,
- 3) la Maison d'Editions Tanzanie créé en 1966,
- 4) le Conseil National du Kiswahili (BAKITA) créé en 1967,
- 5) le Département de Kiswahili de l'Université de Dar es Salaam créé en 1970,
- 6) l'EACROTANAL mis en place en 1976,
- 7) l'Institut de Kiswahili et des Langues Etrangères, Zanzibar-TAKILUKI établi en 1978,
- 8) le fonds Tanzanien pour la culture (*Mfuko wa Utamaduni Tanzania*) créé en 1998.

74. Les deux plans de développement quinquennaux (1964-1969 et 1969-1974) ont été lancés pour traiter des problèmes de développement et d'éducation. A travers le Programme Mondial d'Alphabétisation (PMA), l'UNESCO et le gouvernement Norvégien (représenté par NORAD) ont fourni, de 1969 à 1976, le soutien technique et financier pour l'exécution de programmes d'éducation des adultes. Zakayo Mpogolo (1986) a mené une évaluation approfondie de la post-alphabétisation et de l'éducation des adultes en Tanzanie. Il a indiqué qu'en 1977, la Tanzanie a pu réduire le taux d'analphabétisme parmi les adultes de façon importante (le taux d'analphabétisme a connu une diminution de 12% de 1975 à 1977). Les facteurs d'explication de ce développement positif sont les suivants :

- 1) L'appui technique et financier de l'UNESCO et de NORAD
- 2) Le travail efficace de mise en œuvre et de coordination entrepris par la Direction de l'Education des Adultes, comprenant la préparation, la supervision et la coordination des programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation, l'élaboration des curricula pour les programmes d'alphabétisation et de post-alphabétisation (littérature, agriculture, santé, économie domestique, Kiswahili, culture, défense, dactylographie,

⁸ Mulukozi, M.M. (2004) *Kiswahili as a National and International Language*.
<http://www.helsinki.fi/aakkl/documents/kiswahili.pdf>

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, il y eut cinq actions principales. Il s'agit de la mise en œuvre du Projet Mwanza (1969-1973) dont le but principal était la formation de tous les types d'agents d'alphabétisation, l'organisation d'ateliers et séminaires, la création de deux institutions de formation : les collèges populaires d'éducation et l'Institut d'Education 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) Le gouvernement a aussi mis en place des structures qui ont facilité le développement d'un environnement lettré et d'une culture de la lecture en Kiswahili :
 - Il a créé le journal Elimu Haina Mwishu avec l'appui de l'UNESCO et de NORAD. 100 000 exemplaires par mois en étaient imprimés. Il était distribué dans les bibliothèques rurales. L'évaluation conduite en 1975 indiquait que 2781 bibliothèques ont été créées, et Elimu Haina Mwishu était lu par 97% de la population adulte alphabétisée. Il est important de souligner que le manque de matériel imprimé est souvent cité comme l'une des barrières à la promotion des langues Africaines comme 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 ainsi qu'à la radio et à la télévision.
 - o - Les bibliothèques rurales ont d'abord été créées dans une stratégie pour prévenir le retour à l'analphabétisme chez les néo-alphabétisés, mais elles ont aussi servi à la communauté toute entière.
 - o - Pour la production de matériaux 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'instruction dans toutes les écoles primaires a influencé de façon significative 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 a réussi à avoir un taux de scolarisation de 93%. C'est là un résultat important en comparaison avec les autres pays Africains, dans l'éducation formelle et non-formelle.

75. La récession économique des années 1980 a frappé la Tanzanie. Selon Wedding (2004 :72) durant « les années 1980 et 1990, la Tanzanie a été le théâtre de trois changements structurels (c'est-à-dire politiques) et économiques : la globalisation sur le plan international ; et, au niveau national, la dérégulation de l'économie (les « plans d'ajustement structurels » imposés à la Tanzanie par le FMI et la Banque Mondiale). Durant cette période, la Tanzanie a connu une diminution de son taux d'alphabétisation. Selon Aitchison et Rule (2005), 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. »

76. Depuis Jomtien, le gouvernement a mis en œuvre deux programmes majeurs d'éducation des adultes : le Programme Intégré d'Education des Adultes Basé sur la Communauté (PIEABC) et le

Programme Complémentaire d'Éducation de Base en Tanzanie (PCEBT). Le PIEABC 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 le problème de l'équité en termes de genre et celui de la pérennisation. Le programme cherche également à responsabiliser les apprenants non seulement à travers le curriculum proposé mais aussi à travers les activités génératrices de revenus qui mènent à l'appropriation. Le programme PCEBT est élaboré pour les élèves (de 11 à 18 ans) qui ont abandonné l'école primaire et ceux n'ont jamais fréquenté l'école. Même si les deux programmes sont efficaces, le principal problème consiste à trouver de l'argent pour l'étendre. Aitchison et Rule (2005) disent que ces programmes seront en grande difficulté lorsque le financement des bailleurs sera épuisé.

77. De l'analyse ci-dessus de l'impact des politiques linguistiques et de l'utilisation des langues Africaines en Afrique, le cas de la Tanzanie montre 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. Selon Mulukozi, le succès du Kiswahili en Tanzanie est basé sur le fait que le Président Nyerere était conscient que l'idéologie à elle seule n'était pas suffisante pour promouvoir le Kiswahili. Il était nécessaire de la soutenir par une politique linguistique et un programme de mise en œuvre efficace. Les deux principaux facteurs qui rendent compte du succès de la politique linguistique étaient une bonne politique linguistique pour l'éducation et la création de structures gouvernementales pour l'exécuter. Birgit Brock-Utne (2005 :51) indique que le Kiswahili est devenu une langue d'unification en servant de lingua franca (langue de grande communication) à quatre vingt dix neuf pour cent (99%) de la population de la Tanzanie. Aujourd'hui, le Kiswahili est utilisé comme langue nationale et comme lingua franca dans l'Afrique de l'Est et du Centre, et 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 aussi utilisée à la radio non seulement dans des pays tels que la Tanzanie, le Kenya et la République Démocratique du Congo, mais aussi au Rwanda, aux Etats Unis d'Amérique (la Voix de l'Amérique), au Royaume Uni (radio BBC), en Chine (Radio Chine) et en Allemagne (Deutsche Welle).

78. Brock-Utne souligne également que son utilisation dans tous les domaines - socio-économique, éducatif, culturel (la majorité des journaux de Tanzanie sont publiés en Kiswahili), juridique et politique 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. A présent, le Kiswahili est enseigné comme matière dans plusieurs universités Africaines, Européennes et américaines. Des œuvres littéraires et scientifiques majeures sont produites dans cette langue. Ainsi, Brock-Utne (2005) fait valoir que le Kiswahili a montré qu'une langue Africaine peut être utilisée dans des domaines souvent réservés aux langues Européennes comme l'Anglais, le Français, le Portugais et l'Espagnol. A ce propos elle déclare :

« Cette langue [le Kiswahili] est utilisée comme langue d'instruction dans les sept années de l'enseignement primaire et dans quelques écoles normales. Le Département de Kiswahili et l'Institut de Recherche en Kiswahili de l'Université de Dar es Salaam utilisent le Kiswahili comme langue d'enseignement dans tous leurs cours et réunions. Ils montrent par leur exemple qu'une langue Africaine peut bien être utilisée pour les discussions les plus sophistiquées et pour la recherche » (page 51).

79. A présent, nous en venons à la principale question, celle qui a déclenché tant de débats parmi les Africanistes : comment les autres pays Africains pourront-ils remporter un succès tel que celui de la Tanzanie et de sa politique linguistique ? Les dirigeants Africains peuvent-ils, et devraient-ils, reproduire le type de politique linguistique que celui que Nyerere a mis en œuvre en Tanzanie ? A l'ère de la démocratie et de la globalisation, quel devrait être le rôle de l'Etat, 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 ?

80. On pourrait dire que le Président Nyerere a réussi parce qu'il a pu imposer le Kiswahili dans un pays multilingue dans un régime de parti unique. Imposer comme il l'a fait n'est peut-être pas possible aujourd'hui car les pays Africains ont adopté la démocratie comme nouveau système de gouvernance. L'adoption d'une politique linguistique qui apporte un changement drastique au statu quo doit être négociée de façon démocratique. Les gouvernements devraient accueillir favorablement ce changement puisqu'il fournit un cadre politique et légal impliquant toutes les parties prenantes. Et un tel changement requiert de prudentes évaluations des différentes options de politique linguistique avant que l'une d'elles soit adoptée. Selon Ekkehart Wolff (2006:19), le problème n'est pas d'élaborer une politique linguistique. Le problème se trouve dans les stratégies que les gouvernements utilisent pour convaincre toutes les parties prenantes de la pertinence de la politique pour à leur vie ou 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 (avec la langue maternelle et une lingua franca comme langues d'instruction, et des contenus culturellement adéquats) aux secteurs non-traditionalistes du public en général, c'est-à-dire en grande partie ceux qui ont eux-mêmes profité, d'une certaine façon, de l'éducation formelle de l'ancien système, vise à changer profondément les attitudes, ce qui ne sera effectif que si, et lorsque, la nouvelle politique éducative remporte des succès notables sinon radicaux ayant pour conséquences des opportunités d'emploi plus nombreuses, même pour les membres de l'élite actuelle » (page 19).

6. Leçons tirées de la revue de la littérature sur les politiques linguistiques et l'utilisation des langues Africaines dans l'alphabétisation

81. Les politiques linguistiques actuellement en cours dans la plupart des pays Africains sapent l'utilisation des langues Africaines dans le développement de l'éducation et de l'alphabétisation. Les politiques en œuvre ne permettent pas aux citoyens d'être des sujets actifs d'un développement durable et de remplir ainsi leur devoir et leurs responsabilités civiques au sein de la communauté. Par conséquent, les politiques linguistiques promues en Afrique ont un impact négatif sur la promotion de la démocratie et la décentralisation des institutions gouvernementales. On doit rappeler que l'utilisation de langues que les populations parlent, comprennent, lisent et écrivent, est cruciale pour la promotion de la démocratie et de la décentralisation aux niveaux local, régional et national.

82. De nombreuses réunions se sont tenues, à très haut niveau, en Afrique. Elles ont produit de nombreuses déclarations et des plans d'action détaillés. Les gouvernements ont aussi créé des structures institutionnelles (Départements de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, Ministères de l'Education Non-formelle, Centres d'alphabétisation et d'éducation des adultes). Des ONGS locales et internationales ont également beaucoup contribué à cet effort. Cela indique que les visions et les philosophies ont été définies. Cependant, aucune de ces visions et de ces philosophies n'a été clairement réalisée dans les pays de l'Afrique Sub-Saharienne, sauf en Tanzanie. Le manque de volonté politique et la pauvreté extrême sont les deux principaux facteurs qui empêchent aux gouvernements Africains d'adopter et de mettre en œuvre l'utilisation des langues nationales dans les domaines formels.

83. Depuis Jomtien, quelques pays Africains ont promu à une échelle réduite de nouveaux modèles d'éducation de base dans le domaine formel et non formel. Ces modèles ont produits des résultats encourageants. En Afrique Francophone, on peut citer les Ecoles de la Pédagogie Convergente au Mali, les écoles bilingues de l'OSEO au Burkina Faso, et les écoles bilingues de

PROPELCA et ANCL au Cameroun. Dans ces écoles expérimentales le modèle bilingue de transition est promu. Donc les langues nationales sont utilisées comme langues d'enseignement dans les trois premières années et elles sont remplacées par les langues officielles à partir de la quatrième année et un curriculum culturellement adapté pour promouvoir l'éducation de base dans des régions où les gouvernements n'ont pas pu ouvrir des écoles primaires formelles. Le succès de ces écoles expérimentales repose sur leur capacité à promouvoir une double alphabétisation parmi les enfants, adolescents et adultes, et un système éducatif qui aide les apprenants à être mieux intégrés et plus productifs dans leur milieu social et culturel.

84. Concernant le rapport coût-efficacité, Kathleen Heugh (2006 : 23) suggère que « les arguments selon lesquels les coûts sont un obstacle à l'éducation dans la langue maternelle (ELM) sont en fait basés sur des perceptions fragiles plutôt que sur des preuves empiriques ». En fait, au Burkina Faso, Ilboudo (2003) indique qu'à travers la réduction du nombre d'années de l'enseignement primaire les Ecoles Bilingues gérées par OSEO ont un meilleur rapport coût-efficacité que les écoles primaires gérées par le gouvernement.

85. En Afrique anglophone, les projets REFLECT en Ouganda et en Tanzanie offrent une nouvelle approche de l'alphabétisation intégrant non seulement l'acquisition des compétences de lecture, d'écriture et de numération, mais aussi une dimension de responsabilisation qui aide les apprenants à réfléchir à leur propre vie et à leurs conditions, et à apprendre à apprendre pour être, ainsi, capables de prendre des décisions en connaissance de cause. On devrait étudier la possibilité d'étendre ces nouveaux modèles d'éducation au niveau national, et les pays Africains devraient apprendre les uns des autres au lieu d'adopter seulement des modèles d'éducation provenant des sociétés occidentales.

86. Les conférences de Jomtien (1990), de Beijing (1995) et de Dakar (2000) ont affirmé la nécessité de promouvoir l'éducation des filles et des femmes. Les études examinées indiquent qu'il y a eu très peu de progrès dans ce sens. Il est vrai que des campagnes ont été organisées pour sensibiliser les responsables politiques, les communautés et les parents, mais la recherche indique que les filles et les femmes continuent à avoir du retard par rapport aux garçons et aux hommes dans l'accès à l'éducation de base.

87. 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 sont aussi soumis aux changements économiques et politiques survenant au niveau international. Cela affecte la planification et l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle. La dépendance vis-à-vis de l'aide internationale limite souvent la capacité des gouvernements à promouvoir le type de politique qu'ils ont adopté dans leurs déclarations politiques et leurs plans d'action. Tai Afrik (1995) indique que « depuis Jomtien il y a eu de nouvelles vagues de financement provenant de quatre principaux 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. Ces agences sont IFOMA, DANIDA, CORD, CIDA, SIDA, IIZ/DVV, BMZ, la Banque Islamique, la Banque Africaine de Développement et ISESCO. Cependant, dans l'ensemble, l'alphabétisation et l'éducation non-formelle n'ont pas été les principales priorités des gouvernements et des agences internationales de développement. L'intérêt et les investissements se sont largement concentrés sur l'éducation formelle. Cette politique a eu un impact négatif sur le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle en Afrique. Malheureusement, les énormes investissements dans l'éducation formelle n'ont pas produit les résultats souhaités. Dans la plupart des pays d'Afrique, l'éducation de base formelle est inefficace et inefficente, particulièrement en raison de la promotion de politiques linguistiques et éducatives inadéquates.

88. Heureusement, ces dernières années la Banque Mondiale a reconnu la pertinence de l'éducation bilingue en Afrique. Ce changement de perspective est évident dans l'appui que, par exemple, elle apporte aux Ecoles de la Pédagogie Convergente du Mali, ainsi que la publication de la

revue de la littérature sur l'éducation bilingue en Afrique qu'elle a effectuée (2005). La Conférence des Ministres de l'Éducation de l'Afrique Francophone (CONFEMEN) a publié plusieurs documents de politique où elle fait appel à la promotion des « langues partenaires » (c'est-à-dire les langues Africaines) pour l'éducation de base. A l'évidence, l'élan est donné. Les gouvernements doivent en profiter et promouvoir l'alphabétisation et l'utilisation des langues Africaines dans l'éducation et le développement.

89. Il y a une grave pénurie de spécialistes en alphabétisation en Afrique, en particulier dans les pays francophones. Il est alors très difficile de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non-formelle dans ce contexte. La mise en œuvre de la stratégie du « Faire Faire » est difficile dans des pays tels que le Bénin, le Burkina Faso et le Mali surtout parce que la stratégie s'appuie sur la disponibilité de ressources humaines qui peuvent élaborer des programmes, les mettre en œuvre et les évaluer. La décentralisation du secteur de l'éducation de base dépend largement de la disponibilité de ressources humaines qualifiées, les enseignants et les superviseurs. L'application à une plus large échelle des meilleures pratiques et politiques dépend non seulement de la disponibilité des fonds, mais aussi de la disponibilité de l'expertise adéquate pour l'instrumentalisation de ces politiques.

90. Les pays anglophones ont fait d'importants progrès dans le renforcement des capacités pour l'alphabétisation et l'éducation non-formelle. Les pays francophones peuvent apprendre de leur expérience. On trouve en Tanzanie les meilleures pratiques concernant le développement des ressources humaines pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes. La Tanzanie a pu promouvoir l'alphabétisation en Kiswahili dans tous les domaines socio-économique et de l'éducation parce qu'elle a créé trois institutions clés qui sont les *Folk Development Colleges*, l'Université de Dar es Salaam et l'Institut de Recherche en Kiswahili, qui toutes trois forment les enseignants et les professionnels de l'alphabétisation.

91. L'un des problèmes majeurs mis en exergue dans toutes les études (sauf celles sur la Tanzanie) est l'absence d'un environnement lettré adéquat en langues nationales qui aiderait les néo-alfabétisés à utiliser continuellement les compétences et habiletés nouvellement acquises pour mener des activités socio-économiques, politiques et culturelles dans leur langue. Au début, les gens ont beaucoup d'enthousiasme pour apprendre à lire et à écrire dans leur langue. Mais rapidement, ils réalisent qu'ils n'ont rien à lire en langues nationales hormis les brochures d'alphabétisation qu'ils ont obtenus dans les classes. Ils ne peuvent pas utiliser leurs compétences de lecture et d'écriture pour conduire des transactions avec les fonctionnaires de l'administration. On n'encourage pas les néo-alfabétisés à utiliser leurs compétences dans des sphères telles que les tribunaux et les services de santé parce que les fonctionnaires ne savent pas lire et écrire en langues nationales.

92. La promotion des langues nationales aux niveaux local et régional, et aussi dans les services publics comme les services de santé, les tribunaux, les écoles, les assemblées locales, régionales et nationales, crée un environnement attractif pour l'utilisation des langues nationales dans la communication aussi bien orale qu'écrite. Cela influence aussi la création d'un environnement lettré.

93. L'édition en langues nationales est alors 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 qui favorise les langues nationales dans l'éducation formelle et non-formelle à la fois. Ils devraient aussi soutenir les éditeurs privés en supprimant les taxes douanières et indirectes sur le papier importé pour la production de matériel imprimé destiné à l'alphabétisation, à l'éducation et à la culture. Les gouvernements 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. Les experts de Bookaid suggèrent de favoriser le commerce intra-Africain afin de développer et de soutenir une chaîne du livre Africaine (Bookaid)⁹.

⁹ .BookLinks_BookAid International. Issue 6 Winter 04

94. Enfin, les gouvernements Africains et les organisations internationales comme la Banque Mondiale devrait réviser leurs procédures actuelles d'appels d'offres afin d'éliminer la compétition injuste entre les firmes d'éditions nationales et internationales comme l'indique Jung et Ouane (2001 :334) et des membres de APNET (Aliou Sow, 2004).

7. Perspectives

95. D'après feu Professeur Joseph Akoha (2001 :147), dans le monde aucun pays n'a réalisé son intégration nationale (construction de la nation) en réprimant les cultures et les langues de sa population. Aussi, il est inconcevable que les pays Africains échappent à cette règle socio-historique. Akoha dit justement :

« La construction d'une nation [...] ne peut se réaliser avec succès dans les sociétés où les cultures et les langues de certains groupes seraient réprimées en faveur de langues ou de cultures étrangères, ou 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 la littérature en langues locales qu'une nation peut émerger, dans laquelle chaque composante se sent impliquée et concernée. Ceci amène aux problèmes de la démocratie et de l'alphabétisation » (page 147).

96. La langue, la culture et la littérature sont des éléments qui définissent les individus et leur sens d'appartenance à un groupe ou à une nation. Il est alors impératif que les gouvernements Africains reconnaissent la vraie 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 dans les déclarations politiques régionales.

97. L'utilisation des langues nationales est un facteur crucial dans la promotion de la démocratie, d'une bonne citoyenneté, d'une décentralisation effective et dans la formation des fonctionnaires locaux et des représentants élus.

98. Les Africains doivent développer leur langue dans le domaine de la technologie afin d'être des participants actifs dans la production et l'utilisation des connaissances mondiales. A l'ère de la technologie de l'information, la vitesse à laquelle on accède à l'information et on acquiert les 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 leur système éducatif et dans leurs programmes scolaires les technologies de l'information et de la communication (TICs). Le rôle des médias est alors important non seulement pour la mobilisation sociale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base, mais aussi pour l'acquisition et la diffusion de l'information et des connaissances. Les stations de radio locales ont été les outils les plus efficaces de mobilisation politique et aussi d'éducation des masses. Elles diffusent en langues nationales et constituent les sources d'information les plus utilisées en Afrique. On peut y avoir recours pour l'éducation de base et l'alphabétisation. Selon Amina Osman (Décembre 2005, commentaires livrés à l'auteur), Radio Simili qui opère dans le nord du Ghana sollicite activement la participation de la communauté pour le contenu de son programme et élabore sa grille selon les priorités établies à travers des relations étroites avec les auditeurs. La grille de la radio comprend des émissions sur l'éducation de base, la santé et l'agriculture. Les producteurs de programme utilisent pour les émissions sur l'agriculture une variété de ressources comme le Département local de l'Université et l'Institut de Recherche Animale, les fonctionnaires des services déconcentrés et les ONGs. Partout en Afrique, on remarque aussi la prolifération des radios privées qui produisent des émissions très interactives et participatives. Elles encouragent les auditeurs à appeler et à partager leurs opinions sur les dirigeants politiques, les

questions économiques et culturelles. L'utilisation des téléphones portables, même dans les zones les plus reculées, a facilité la participation des populations rurales et urbaines à ces programmes radiophoniques. Internet a aussi facilité la communication entre les personnes. Dans les zones urbaines, il y a une prolifération de centres privés de communication utilisant le téléphone et les ordinateurs. Aussi est-il important que les programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle reconnaissent la disponibilité de ces technologies de l'information et de la communication en Afrique, et le fait que les gens en font déjà usage. L'intégration des TICs dans le programme d'alphabétisation peut être un facteur motivant pour le recrutement des apprenants. Le modèle COLLIT implanté en Tanzanie est un excellent modèle pour l'intégration des TICs dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle en Afrique. Selon Tai Afrik (1995), les programmes d'éducation à distance mis en œuvre en Afrique du Sud, au Nigéria, en Tanzanie, au Kenya, au Botswana et au Swaziland ont donné aux apprenants adultes l'occasion de profiter des cours d'alphabétisation et de formation continue en utilisant la radio, la télévision, les ordinateurs et la correspondance. En Afrique de l'Ouest (Mali, Gambie et Burkina Faso), la radio et les journaux sont les principales technologies utilisées pour l'éducation à distance.

99. La demande d'alphabétisation et d'éducation de base devrait être liée à la question de la pertinence et de l'efficacité. Les programmes d'alphabétisation doivent être contextualisés pour être efficaces. En conséquence, une évaluation des besoins qui définit la demande doit toujours être menée avant l'installation 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 basée sur la demande tient compte des préoccupations des femmes et le contexte dans lequel jeunes filles et femmes utilisent les acquis de l'alphabétisation. Les recherches conduites par Ousseina Alidou (2005) et Uta Papen (2005 :212) sur l'alphabétisation des femmes respectivement au Niger et en Namibie, indiquent clairement que l'analyse quantitative seule ne peut pas définir les besoins d'alphabétisation des apprenantes. Aussi, elles argumentent en faveur de l'intégration d'une analyse qualitative basée sur la recherche ethnographique pour 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 suggère avec raison que ces trois éléments doivent être compris dans le contexte social, politique, culturel et historique de la communauté à laquelle appartiennent les apprenants. Aussi, comprendre ce contexte signifie 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 beaucoup aider ceux qui élaborent les curricula d'alphabétisation et les planificateurs de programmes d'éducation à comprendre le sens de l'alphabétisation pour les gens, et comment développer des programmes d'alphabétisation répondant plus à leurs besoins.

8. Recommandations

100. Ecrire ici des recommandations, c'est ignorer les excellents travaux produits dans de nombreux forums relatifs à la politique linguistique et à l'alphabétisation en Afrique. D'excellentes recommandations techniques et politiques ont été formulées dans chacun de ces forums. Il y a ainsi la Charte Culturelle de l'OUA pour l'Afrique (1976), le Plan d'Action de Lagos de l'Organisation de l'Unité Africaine (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 en 1996 à Accra, Ghana, et la Déclaration d'Harare (1997), publiée à l'issue de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique organisée par l'ADEA.

- Aussi, la présente étude **demande instamment aux gouvernements Africains d'actualiser le plan d'action de 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 au niveau régional et continental pour la**

promotion de politiques linguistiques adéquates et de l'alphabétisation en Afrique. Le rôle dirigeant des gouvernements a été clairement défini dans ce plan d'action qui intègre une vision, un cadre de politique et les activités que les gouvernements peuvent organiser aux niveaux régional, national et local pour promouvoir l'alphabétisation dans les écoles et les communautés afin 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 devenir des moyens de communication viables dans les domaines formel et non-formel en Afrique. En annexe se trouve ce plan d'action proposé par des linguistes et des experts en éducation hautement respectés ainsi que des représentants de Ministères de l'Education et d'agences internationales de développement.

- Deuxièmement, **l'éducation non-formelle doit être considérée comme un sous-secteur crucial pour l'éducation et le développement.** Il est recommandé d'allouer suffisamment de financements nationaux et internationaux à la mise en œuvre effective des actions pour ce sous-secteur. Après tout, les nouveaux modèles d'éducation bilingues promues ont montré en Afrique de l'Ouest (Ecoles Bilingues du Burkina Faso , par exemple), qu'il y a une possibilité d'échange fructueux entre l'éducation formelle et non-formelle (Aliou Boly, 2006).

- Troisièmement, **le partenariat entre les institutions gouvernementales et la société civile (ONGs locales, nationales et internationales) doit être renforcé afin d'intégrer l'alphabétisation et l'éducation de base dans tous les programmes de développement.** Par des formations, on doit permettre aux ONGs de renforcer leurs capacités opérationnelles. Elles ont un rôle crucial dans la promotion de l'alphabétisation pour la démocratie, la paix et le développement dans les pays Africains. Dans le passé, les ONGs ont été négligées. Elles ont pourtant, ces dernière années, remplacé les gouvernements dans de nombreuses communautés pour les services d'éducation de base et de soins de santé (lutte contre le VIH/SIDA). Elles ont aussi mobilisé la population pour la promotion de la démocratie et de la bonne gouvernance aux niveaux national et local.

- Quatrièmement, **sans une politique linguistique efficace, il n'est pas possible de promouvoir des environnements lettrés dans les écoles et les communautés.** L'adoption de politiques éducatives multilingues et multiculturelles peut influencer la participation du secteur de l'édition dans la production de matériaux imprimés en langues nationales. La Namibie et la Tanzanie ont montré de façon éloquente que la politique linguistique est le facteur le plus crucial et le plus convaincant pour le développement d'une culture de la lecture et de l'écriture en langues nationales.

- La cinquième recommandation que l'on peut formuler concerne **la nécessité d'adopter une approche basée sur la demande qui considère les besoins d'alphabétisation et d'éducation des enfants et des adultes.** Les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base doivent être conçus en prenant en compte les rapports des individus avec la lecture et l'écriture et ce qu'ils en font. Ils doivent aussi utiliser une approche constructiviste qui reconnaît que les apprenants sont des personnes déjà porteuses de savoir. Ils acquièrent de nouveaux savoirs en prenant en considération ce qu'ils savent déjà. Ici, la pertinence des programmes d'alphabétisation dépend de leurs capacités à mettre en œuvre des curricula qui stimulent l'apprentissage et qui produisent ainsi des résultats meilleurs et plus adéquats pour les apprenants.

Parler de la pertinence des curricula c'est reconnaître la diversité des apprenants et répondre à la diversité des besoins éducatifs. Une telle approche est essentielle si les programmes d'alphabétisation doivent répondre aux préoccupations des jeunes filles et des femmes.

Souvent, le manque de matériel éducatif est mentionné comme un des principaux problèmes relatifs à la qualité de l'instruction dans les programmes d'alphabétisation. Certes, on ne peut pas nier l'importance du matériel de lecture pour l'acquisition des compétences de lecture. Mais nous devons nous éloigner d'une approche de la lecture limitée aux seuls manuels pour passer à des approches qui utilisent les manuels et incitent à la production de textes dans les écoles et les communautés. Au Mali, par exemple, on encourage les élèves à devenir des écrivains à travers l'écriture de « la mémoire de la classe ». Ce sont de petites histoires que les élèves de la première à la sixième année produisent. Ce sont des histoires sur eux-mêmes, leurs familles, leurs rêves et leurs espoirs, leurs communautés et ce qu'ils savent aussi du monde extérieur. L'écriture de ces histoires se fait dans un processus qui enseigne aux élèves les différentes étapes requises pour 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, parler, écrire et lire sont des activités de langage effectuées dans des contextes sociaux. Ainsi, 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 dans l'éducation des adultes. 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.

- **A l'ère de l'information, il est essentiel d'intégrer les TICs 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 aux plans local, national et international. Même des individus illettrés utilisent aujourd'hui ces appareils. Il est inconcevable que les programmes d'éducation ignorent ce développement. L'Afrique du Sud utilise les TICs dans ses programmes d'alphabétisation. Les autres pays Africains devraient apprendre de l'Afrique du Sud et trouver les moyens d'intégrer les technologies et les systèmes de gestion de l'information dans leurs programmes d'alphabétisation.
- **Enfin, un financement à grande échelle est nécessaire pour payer de façon adéquate les enseignants de l'alphabétisation, les spécialistes en curriculum et les concepteurs de programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes. Les financements sont nécessaires pour élaborer des programmes de développement professionnel afin de renforcer les capacités pour l'alphabétisation et l'éducation des adultes en Afrique. Les financements sont aussi nécessaires 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 vu comme une stratégie à plusieurs branches: visant à la promotion de l'éducation de base, à la réduction de la pauvreté, à lutter contre le VIH/SIDA, à la promotion de l'égalité et de la justice sociale dans les sociétés Africaines et à la promotion du développement humain. Aucun pays n'a pu parvenir à un niveau décent de développement sans atteindre un niveau décent d'alphabétisation des individus, des communautés et de la société. Il est donc très difficile pour les pays Africains d'atteindre un niveau adéquat de développement dans l'état actuel de l'alphabétisation de leur population.

Annexe

Conférence Intergouvernementale sur les Politiques Linguistiques en Afrique

Harare 1997

PLAN D'ACTION

Le Plan propose des actions aux niveaux régional, sous-régional et national. Il définit la nature de chaque action, ses objectifs, les résultats attendus, le calendrier et les organes d'exécution.

N°	ACTIVITE	OBJECTIF	RESULTAT ATTENDU	CALENDRIER	ORGANES D'EXECUTION
1	Définir les Politiques Linguistiques	Réhabilitation des langues nationales	Une politique linguistique précise et cohérente pour chaque pays (statut-fonction)	Court terme (1998-1999)	Chaque Etat
2	Planifier la gestion des langues	Mise en œuvre de la politique linguistique	Typologie et utilisation des langues nationales dans les différentes sphères d'activités (politique, administration, instruction)	Court et moyen terme (1998-2000)	Chaque pays
3	Mettre en place les structures nationales	Création et redynamisation des structures opérationnelles politiques et techniques pour l'exécution et le pilotage du Plan d'Action	Existence de structures fonctionnelles (politiques, techniques, pédagogiques...)	Court et moyen termes (1998-2000)	Tous les pays
4	Atlas des langues d'Afrique	Typologie des langues Africaines	Un inventaire exhaustif de toutes les langues Africaines et des zones linguistiques	Moyen terme (2000-2002)	UNESCO, OU, ACCT, autres partenaires
5	Redynamiser les structures régionales et sous-régionales (CICIBA, EACROTANAL, CELTHO, etc.)	Participation effective dans la promotion des langues Africaines	Réhabilitation des langues nationales et transnationales	Moyen et long termes (1999-2010)	Institutions régionales et sous-régionales et partenaires
6	Produire des outils linguistiques et didactiques	Production intensive d'outils linguistiques et de matériels didactiques	La promotion d'un environnement de lecture en langues locales, sous-régionales et régionales	Court, moyen et long termes	Pays, organisations régionales et sous-régionales, UNESCO et partenaires

N°	ACTIVITE	OBJECTIF	RESULTAT ATTENDU	CALENDRIER	ORGANES D'EXECUTION
7	Enseignement des langues locales, sous-régionales et régionales	Utiliser ces langues comme médium d'instruction et les enseigner	La maîtrise du savoir et du savoir-faire, le développement des compétences et de l'identité par les acteurs impliqués dans la réforme linguistique et par les groupes cibles à travers ces langues	Moyen et long termes	IDEM
8	Alphabétisation	Mener de vastes campagnes d'alphabétisation	Populations éduquée (sachant lire, écrire, compter) dans les différentes langues Africaines	Moyen et long termes	Pays, organisations sous-régionales et régionales, UNESCO, OUA et autres partenaires
9	Coopération régionale et sous-régionale Congrès de l'Association Panafricaine de Linguistique	Promouvoir les langues nationales et transnationales comme outils de coopération inter-Africaine Créer une association panafricaine	Promotion de réseaux dynamiques pour la coopération multisectorielle à travers les langues transnationales Contribuer individuellement et collectivement à la promotion des langues Africaines	Moyen et long termes Court terme	Pays, organisations sous-régionales et régionales OUA, UNESCO, ACCT
10	Suivi et évaluation	Assurer une bonne coordination des activités et mesurer leur impact	Mise en œuvre de du plan de gestion linguistique et du Plan d'Action	Biennale	Pays, organisations sous-régionales et régionales

Source : *Annexe du Rapport Final (révisé en 2002) de la Conférence Intergouvernementale sur les Politiques Linguistiques en Afrique, 1997, Harare*
at <http://www.imo.hr/ocpa/resources/docs/hararedoc.pdf>

Références

- Afrik, Tai (1995). *Curricula pour l'Education Non-formelle des Adultes : Un scénario pour l'Afrique Sub-Saharienne*. Dakar, Sénégal: UNESCO Bureau Régional Afrique.
- Afrik, Tai (2000) *Significant Post-Independence Development in Adult and Continuing Education in Sub-Saharan Africa*. In Sabo, A. Indabawa Indabara, A. S., Akpovire, Oduaran, Tai Afrik, Shirley Walters (Eds.). *The State of Adult Education and Continuing Education in Africa*. Windhoek and Bonn: Université de Namibie et IIZ/DVV.
- Aitchison, John (2006). *Décentralisation, Gestion de la Diversité et Rénovation de Curriculum: Etude de l'Alphabétisation dans Quatre Pays Africains*. Document de Travail – Biennale de l'ADEA, Libreville. Gabon.
- Akoha, Joseph (2001). *Literacy and Literature in Indigenous Languages in Benin and Burkina Faso*. In David Olson et Nancy Torrance (Eds.). *The Making of Literate Societies*. Oxford, Royaume Uni: Blackwell Publishers.
- Akplogan, Jérémie, (2005). *Expérience du Bénin en Alphabétisation*. Direction Nationale de l'Alphabétisation et de l'Education des Adultes. Document non publié.
- 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.
- Alidou, Hassana & Brock-Utne (2006). *Experience I- Pratiques d'Enseignement-Enseigner dans une Langue Familiale*. In *Optimiser l'Apprentissage et l'Education en Afrique- Le Facteur Langue*. ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'Education. Document de travail.
- Alidou, Ousseina (2005). *Engaging Modernity: Muslim Women and the Politics of Agency in Postcolonial Niger*. Madison, WI: Wisconsin University Press.
- Batiana, André. (1994). *La question des langues nationales au Burkina Faso*. In *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou*. Pp.14-24. Ouagadougou : MESSRS
- Burkina Faso. (1991). *Constitution du Burkina Faso*. Adoptée par le référendum du 2 juin 1991 et promulguée le 11 juin 1991. Septembre 1991. Ouagadougou.
- Brock-Utne, Birgit (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit et Alidou, Hassana (2006). *Experience II- Des élèves Actifs-apprenant dans une Langue qu'ils maîtrisent*. In *Optimiser l'Apprentissage et l'Education en Afrique – Le Facteur Langue*. ADEA-GTZ and l'Institut de UNESCO pour l'Education. Document de Travail.
- Brock-Utne B. & Kofi Hopson, R. (eds.). (2005). *Languages of instruction for African emancipation: Focus on postcolonial contexts and considerations*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.
- Chiatoh, A.B. 2004. *Evaluer la Réponse de la Communauté à l'Alphabétisation dans un Contexte Multilingue: Le Cas du Cameroun*. These de Doctorat. Université de Yaoundé I.
- Chiatoh, A.B. 2005. *Langue, Identité Culturelle et la Question Nationale au Cameroun*. Communication présentée à la Conférence Internationale sur Langue, Littérature et Identité: Carrefours de Pertinence du 31 Mars au 4 Avril 2005. Université de Yaoundé I. A paraître dans les Actes de la Conférence.
- Cissé, Seydou (2001). *La Post-alphabétisation au Mali. Un cadre conceptuel*. http://www.iizdvv.de/englisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/57_2001/eng_cisse.htm
- Coulibaly, Ngolo (2003). *Alphabétisation au Mali: Concept et Evolution*. Papier Présenté à la deuxième mandature du Conseil Economique, Social et Culturel de la République du Mali. Bamako, Mali 2-6 Juin 2003.
- Diarra, Abou (2005). *L'Utilisation des langues Africaines et l'Alphabétisation au Mali*. Bamako, Mali. Juillet 2005.
- Fagerberg-Diallo, Sonia (2001). *Constructive Dependence. The Response of a Senegalese Community to the Question of Why Become Literate*. In: D.R. Olson and N. Torrance (eds.) *The Making of Literate Societies*. Malden, Mass/Oxford, Blackwell.
- Egbo, Benedicta (2000) *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Farrell, Glenn (2004). *ICT and Literacy: Who benefits? Experience from Zambia and India*.
<http://www.col.org/Consultancies/04Literacy.htm>.
- FONAEF, (2004). Analyse Technique des requêtes de financement campagne d'alphabétisation 2004-2005. Septembre 2004. Ouagadougou.
- 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, numéro 10. Washington, DC: The World Bank.
- Hazoumê, Marc-Laurent (2004) *Unshackling Literacy: A plea for a Political Vision of its Rehabilitation*. Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'Education.
- Hazoumê, Marc-Laurent (2005). *Du Multilinguisme à la Société du Savoir: Quelle Stratégies?* Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Heugh, Kathleen (2006). *Cost Implications of the Provision of Mother tongue and Strong Bilingual Models of Education in Africa*. In *Optimizing Learning and Education in Africa- The Language Factor*. ADEA-GTZ and UNESCO Institute for Education. Working Document.
- Jung, Ingrid. & Ouane, Adama (2001). *Literacy and Social Development. Policy and Implementation*. In D.R. Olson and N. Torrance (eds.) *The Making of Literate Societies*. Malden, Mass/Oxford, Blackwell.
- Kambou, Moses K. (1995-96). Langue et Education en Afrique Francophone : Le Cas du Burkina Faso. In *Science et Technique, Sciences Humaines et Sociales*, vol. 22, n° 1 pp. 27-42. Ouagadougou : CNRST
- Kendrebeogo, G.. (1995-96). Diversité Linguistique et Politique des Langues: les Défis du Multilinguisme au Burkina Faso. In *Science et Technique, Sciences Humaines et Sociales*, vol. 22, n° 1 pp. 121-145. Ouagadougou : CNRST.
- Linehan, Shay. *Language of Instruction and the Quality of Basic Education in Zambia*.
portal.unesco.org/education/en/file_download.php/
- Manchisi, P.C. (2004). *The Status of Indigenous languages in Institutions of Learning in Zambia: Past, Present and Future*. In. *The African Symposium* Vol. 4 No. 1 March 2004.
- Mba, G. & Chiatoh, A.B. 2000. *Current Trends and Perspectives for Mother Tongue Education in Cameroon*” In *African Journal of Applied Linguistics (AJAL)* No 1. NACALCO Centre de Linguistique appliquée. Yaoundé.
- MEBA, (1990). Education de base pour tous au Burkina Faso (Situation et Perspectives). Février 1990. Ouagadougou : MEBAM
- MEBA, (1992). Rapport du comité. Avril 1992. Ouagadougou : MEBAM
- MEBA (2004). La Stratégie du Faire-Faire pour une synergie d'actions axées sur la réduction de la pauvreté. 06-10 Décembre 2004.
- Ministère Education de National Mali (2000). Programme Décennal de Développement de l'Education : les Grandes Orientations de la Politique Educative- Janvier 2000.
- Ministère de l'Education/ Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle : Projet de politique et de plan d'action de l'éducation non formelle, Avril 2002 ;
- Ministère de l'Education National Mali (2003). *Projet d'Appui a l'Amélioration des apprentissages dans les écoles Fondamentales*. (PAAA). Crédit No. 3318 MLI (Rapport Final). Mali
- Ministère Education Nationale/CNR-ENF : Séminaire bilan/programmation 2004 Bamako-Mali.
- Ministère de l'Education Nationale Mali/ Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle (2005) : *Rapport Général du Séminaire National de Bilan/ Programmation sur l'Education Non Formelle*, Bamako, 21 – 24 Mars 2005.
- Ministère Education de Base: *De la Politique d'utilisation des Langues Nationales et de l'Education des Adultes au Mali: Réalités et Perspectives*.
- Ministère de l'Education Nationale Sénégal : *Etats Généraux de l'Education de 1989*, Actes : Forum Mondial sur l'Education p. 43 III et IV, Dakar, Sénégal – RAPPORT FINAL.
- Ministry of Education (1996) *Educating our Future. National Policy on Education*. Lusaka: Ministry of Education
- Mpologo, Z. J. (1985). *Learning strategies for post-literacy and continuing education in Tanzania*. *Studies on post-literacy and continuing education* No. 3. Hamburg: UNESCO.

- Mumba, E. (2002) *Non-Formal Education in Zambia: Experiences of the Working Group on Non-Formal Education in Zambia*.
<http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/symposium-Maputo-06-2002/ExperiencesofZambiaCWG.doc>.
- Mwansa, Dickson M. *Demystifying Learning and Knowledge: Extending the Scope of Literacy*.
http://www.iiz-dvv.de/englisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/61_2004/eng_dicksonmwansa.htm
- NACALCO Centre de Linguistique Appliquée. 2004. PROPELCA Généralisation-2 Projet: Rapport Final . CLA, Yaoundé.
- Napon, Abou. (1994). Pour un bilinguisme français/langues nationales propositions glottopolitiques. In *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou. Pp.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 pp. 207-221. Ouagadougou : DPU.
- 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. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA).
- Niaméogo, T. Anatole (1994). Quelle stratégie pour une alphabétisation au service du développement ? In *Les Langues Nationales Dans les Systèmes Educatifs du Burkina Faso : Etats des Lieux et Perspectives*. Actes du Colloque Organisé du 2 au 5 Mars 1994 Ouagadougou.
- Nikiéma, Norbert. (1994). Les langues nationales et intérêts de classe. In *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou. Pp.131-144. Ouagadougou : MESSRS
- Oslon, D. R. & Nancy Torrance (2001) *The Making of Literate Societies*. Malden, Mass/Oxford, Blackwell.
- Ouédraogo, R. Mathieu (2000). *Language Planning and Language Policies in Some Selected West African Countries*. Paris, France: UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
- Papen, Uta (2005). *Reading the Bible and Shopping on Credit: Literacy Practices and Literacy learning in a Township of Windhoek, Namibia*. In Alan Rogers (Ed.). *Urban Literacy: Communication, Identity and Learning in Development Contexts*.
- Puchner, L. D. (2003) *Family Literacy in Cultural Context: Lessons from Two Case Studies*. National Center on Adult Literacy.
- Sampa, F. (2003) *Country Case Study- Primary Reading Programme (PRP) : Improving Access and Quality Education in Basic Schools*. Grand Baie, Mauritius: ADEA December 3-6, 2003.
- Sampa, Francis (2005) *Zambia Primary Reading Programme*. Paris: ADEA-L'Harmattan.
- Sanou, F. (1994). Les langues nationales et colonialisme hier et aujourd'hui. In *Les langues nationales dans les systèmes éducatifs du Burkina Faso : états des lieux et perspectives*. Actes du colloque organisé du 2 au 5 mars 1994 à Ouagadougou. Pp.102-119. Ouagadougou : MESSRS.
- Thompson, Ekundayo J. D. (2002). *Celebrating the Word: Doing More with Less*. In *On the Ground: Adventures of Literacy Workers*. Paris: UNESCO Secteur Education.
- Tadadjeu, M, Mba, G. & Chiatoh, A.B. 2001. "The Process of Local Ownership of Multilingual Education in Cameroon" African Journal of Applied Linguistics (AJAL) No 1. NACALCO Centre de Linguistique Appliquée, Yaoundé.
- Tadadjeu, M. & Chiatoh, A.B. 2005. *Mother Tongue-focused Bilingual Education in Cameroon*. In Alexander, N. (ed.) *Mother Tongue-based Bilingual Education in Southern Africa: The*

- Dynamics of Implementation. Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA), University of Cape Town.
- 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.
- Sampa, Francis (2005) *Zambia's Primary Reading Program (PRP)*. Paris, France: ADEA.
- Sirarpi Ohannessian and Kashoki (Eds.) (1978). *Language in Zambia*. Ford Foundation Language Surveys. International African Institute.
- UNESCO. (1983). *EDUCAFRICA*: Bulletin du Bureau Régional de l'Unesco pour l'Éducation en Afrique. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (1985) *African Community Languages and their Use in Literacy and Education*. Dakar, Senegal: Regional Office for Education in Africa.
- UNESCO & CNE. 2005. Contribution à L'Amélioration des Approches d'Éducation Non-formelle (Alpha) au Cameroun : Rapport.
- Wedin, A. (2004). *Literacy practices in and out of school in Karagwe: The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. Dissertation, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University. Stockholm: Elanders Gotab.
- Williams, Eddie (1998) *Investigating Bilingual literacy: Evidence from Malawi and Zambia*. Serial No. 24. Department of International Development.
- Wolff, Ekkehart (2006). *Language Politics and Planning in Africa*. In *Optimizing Learning and Education in Africa- The Language Factor*. ADEA-GTZ et Institut de l'UNESCO pour l'Éducatio. Document de Travail.

