



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
Institut de l'UNESCO pour l'éducation**

**Biennale 2006 de l'ADEA
(Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)**

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

**Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et
l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne**

*Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya
Satina Diallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff*

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

NE PAS DIFFUSER

B-3.1

Ce document a été préparé par l'ADEA, l'IUE et le GTZ. Les idées et opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne peuvent être attribuées à l'ADEA, à l'IUE et au GTZ, à leurs membres ou organisations affiliées ou à une personne agissant au nom de l'ADEA, de l'IUE et du GTZ.

Ce document est un document de travail qui en est encore à l'étape de la production. Il doit servir de base aux discussions de la Biennale de l'ADEA et ne devrait pas en l'état actuel, être diffusé à d'autres fins.

© Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA)

Institut International pour la Planification

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tel.: +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

Glossaire

1. **Synthèse**
2. **Contexte et histoire – politiques linguistiques et planification en Afrique**
3. **Théorie et pratique : Modèles de langues d’Enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision, et résultats**
4. **Expérience I – Pratiques d’enseignement – Enseigner dans une langue familière aux élèves**
5. **Expérience II : Elèves actifs – Apprentissage dans une langue connue**
6. **Expérience III – Fertilisation croisée – Education non formelle et formelle**
7. **Expérience IV – L’édition en langues africaines et le développement de l’éducation bilingue**
8. **Conséquences en matière de coûts de l’offre d’éducation en langue maternelle et de modèles bilingues forts en Afrique**
9. **Gérer les réformes de l’Education en Afrique**

Glossaire

Abréviations et Terminologie

ASL Acquisition d'une seconde langue

Changement de code passer d'une langue à une deuxième (codes)

EBL Education bilingue

ELM Enseignement en langue maternelle (nous acceptons d'utiliser l'expression « langue la mieux connue de l'enfant »)

ELT Enseignement en langue étrangère.

L1 Première langue ou langue maternelle que l'on appelle quelquefois « langue parlée à la maison » ou « langue de la maison »

L2 Seconde langue. Dans ce rapport le terme seconde langue est utilisé dans le sens de seconde langue apprise à l'école pour les besoins de l'éducation formelle, et ne devrait pas être confondu avec une seconde langue ou d'autres langues de l'élève apprises hors de l'école.

LA Langue Africaine

LAGC Langue africaine de grande communication

LCE Langue de grande communication (dans de nombreux cas langue locale/familière)

LE Langue étrangère

Ld'AE Langue d'apprentissage et d'enseignement (utilisée essentiellement en Afrique du Sud comme Md'E ou Md'I)

Ld'I Langue d'instruction (synonymes : Md'I/ Md'E)

Lingua franca, linguae francae Langue(s) de grande communication, souvent des langues transnationales

LIGC Langue internationale de grande communication comme l'anglais, le français, le portugais, l'espagnol, l'arabe

LGC Langue de grande communication (souvent la langue locale /FAMILIÈRE°)

LM Langue maternelle (aussi : langue locale/connue – langue de la communauté locale la mieux connue de l'enfant)

LN Langue nationale

LNGC Langue nationale de grande communication

LO Langue officielle (aussi : langue officielle/étrangère – la langue officielle telle que définie légalement, c'est-à-dire souvent mais pas toujours, étrangère pour certaines parties de la société, et dans de nombreux cas pour la majorité des citoyens.)

ME Matière enseignée

Md'E Moyen d'enseignement

Md'I Moyen d'instruction

Apprentissage informel d'une langue

L'apprentissage se fait hors de l'école/d'un cadre d'éducation. L'apprentissage de la première langue/langue maternelle se fait en général dans des cadres informels, à la maison et dans la communauté immédiate avant que l'enfant ne fréquente l'école. Par la suite, il est courant que l'acquisition de la L1 se poursuive au travers de l'enseignement formel de la langue maternelle pour les besoins de la scolarité.

Apprentissage formel d'une langue

L'apprentissage se fait dans des contextes éducatifs formels. Il peut y avoir apprentissage formel d'une première, d'une seconde, d'une troisième langue etc. à l'école.

Education Bilingue

L'EBL est définie de plusieurs façons. A l'origine, l'expression signifiait l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Elle comprenait l'apprentissage de deux langues comme matières, mais ne s'y limitait pas. De ce fait, elle signifiait en général : la L1 plus une L2 comme moyens d'instruction. En Afrique du Sud, on entend par éducation bilingue un enseignement en langue maternelle (support L1) tout au long de la scolarité plus une seconde langue enseignée comme matière à un bon niveau.

Cette expression est de plus en plus employée à tort dans certains contextes, en particulier en Amérique du Nord, et signifie une L1 pendant une courte période (voir les modèles de transition à sortie précoce) suivie par une L2 en tant que moyen d'éducation pendant la majorité du temps. En d'autres termes, elle est employée à tort comme signifiant un système d'éducation dispensé principalement dans une seconde langue. Cette utilisation abusive de l'expression s'est répandue dans de nombreux pays en Afrique où les gens qualifient les programmes de bilingues même avec une très faible utilisation de la L1. De ce fait, dans ce rapport nous distinguons et décrivons le type de programme d'éducation bilingue auquel nous faisons référence chaque fois que cela est approprié.

Langue étrangère et officielle :

L'équipe a convenu que les deux expressions langue « étrangère » et « officielle » sont par moments inadéquats pour désigner les anciennes langues coloniales. D'un côté, vues sous l'angle des nombreux apprenants africains elles sont étrangères. De l'autre, vues sous l'angle social, elles ne sont plus étrangères car elles ont acquis un statut officiel et sont présentes dans les pays depuis près d'une centaine d'années. De plus, dans les zones urbaines de nombreux pays africains, il existe des personnes qui à travers l'histoire auraient parlé des LA à la maison, mais qui maintenant se considèrent comme parlant une L1 : portugais (Maputo, Luanda), français (par exemple, Dakar) ou anglais (par exemple, Johannesburg, Nairobi). L'équipe a donc décidé d'utiliser la double expression *langue officielle/étrangère lorsque cela est approprié.*

Langue familière et locale

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

Le modèle d'enseignement soustractif : L'objectif du modèle soustractif est d'amener les apprenants à abandonner la LM et à employer la langue officielle/étrangère comme moyen d'instruction dès que possible. Quelquefois, cela implique d'opter directement pour la langue officielle/étrangère comme moyen d'instruction dès la première année d'école. Beaucoup de pays « Francophones » et « Lusophones » d'Afrique utilisent ces modèles hérités de l'ère coloniale. Dans ces pays, la langue maternelle a été supprimée dans le système scolaire formel en tant que moyen d'instruction et également en tant que matière d'enseignement.

Modèles de Transition ou modèles de sortie précoce / tardive : L'objectif de ces modèles est le même que celui des modèles soustractifs. L'objectif est de n'avoir qu'une seule langue à la fin de la scolarité, et la langue visée est la langue officielle/étrangère. Les apprenants peuvent commencer à utiliser la LM et passer graduellement à la langue officielle/étrangère comme Md'I. Si la transition vers la langue officielle/étrangère se fait en 1 à 3 ans, on parle de modèle de transition de sortie précoce (de la langue maternelle) ; Si la transition est repoussée jusqu'en CM2- 6^e on parle de modèle de transition à sortie tardive (de la LM).

De plus en plus de pays « francophones » d'Afrique commencent juste à se tourner vers des programmes expérimentaux basés sur des modèles de sortie précoce ; les pays « anglophones » ont une plus longue expérience de l'enseignement en LM pendant les 3 à 4 premières années de l'enseignement primaire suivi par l'anglais comme Md'I, et ce même pendant l'ère coloniale. Dans certains cas, les langues africaines ont été utilisées sur une période pouvant aller jusqu'à six ans, suivies par l'anglais comme Md'I.

Les Modèles d'Enseignement Additifs (Bilingues) : Dans le modèle d'enseignement bilingue, l'objectif est d'utiliser la LM comme Md'I tout au long de la scolarité (avec la langue officielle/étrangère enseignée comme matière) ou d'utiliser la LM plus la langue officielle/étrangère comme deux moyens (doubles) d'instruction jusqu'à la fin de la scolarité. Dans le modèle d'enseignement additif, la LM n'est jamais supprimée en tant que moyen d'instruction et est toujours utilisée pendant au moins la moitié de la journée. De ce fait, l'objectif est d'atteindre un très bon niveau en LM plus un niveau élevé dans la langue officielle/étrangère. En Afrique, le type de modèles additifs qui seraient applicables seraient soit :

- La langue maternelle tout au long de la scolarité et la langue officielle/étrangère enseignée comme matière par un professeur spécialisé ;
- Un support double : langue maternelle au moins jusqu'en CM1 - CM2, suivie par une utilisation graduelle de la langue officielle/étrangère pendant au maximum 50% de la journée/ matière jusqu'à la fin de la scolarité.

1. SYNTHÈSE

1.1 Contexte et Mandat

Ce document est un bilan qui procède à une évaluation exhaustive des expériences de programmes d'éducation bilingue et en langue maternelle en Afrique subsaharienne. On peut résumer les conclusions de cette recherche en disant que **la langue n'est pas tout dans l'éducation, mais l'éducation ne serait rien sans la langue** (citation de E. Wolff chapitre deux).

La nécessité d'une telle recherche s'est fait sentir lors de la Biennale de 2003 « Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne » « Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) (allez sur www.adeanet.org pour de plus amples informations).

Un des principaux thèmes abordés lors de la Biennale de 2003 portait sur la pertinence de l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines. L'éducation bilingue et l'enseignement en langue maternelle sont des sujets qui ont engendré de longues discussions et fait comprendre la nécessité d'une recherche plus approfondie.

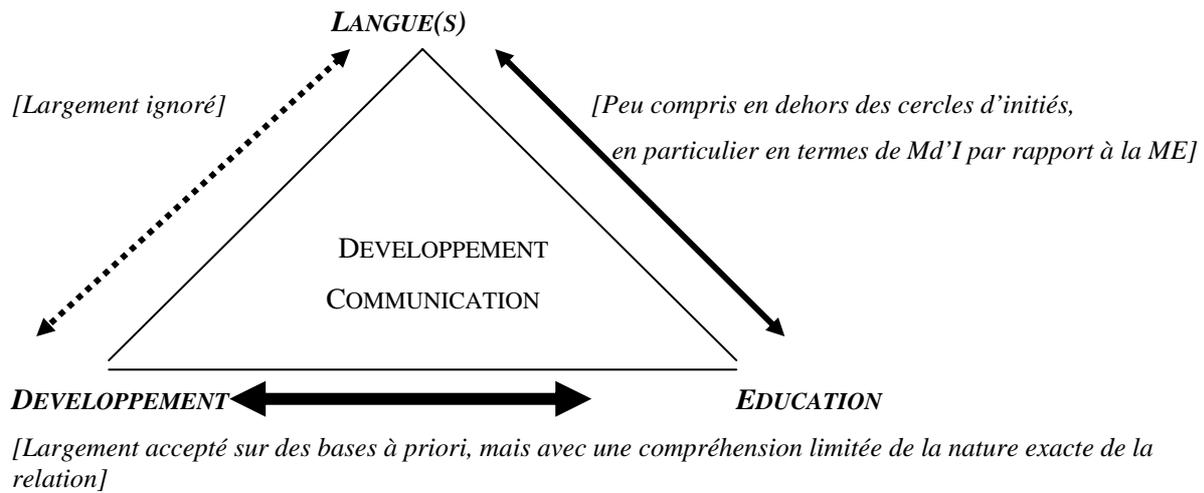
Comme le stipulent les actes de la biennale :

« Les participants ont conclu que les langues africaines sont un choix nécessaire pour le nouveau siècle. « Retrouvons nos identités africaines ! Ne nous enfonçons pas dans notre passé colonial ! » a supplié un des ministres. Des réserves ont néanmoins été émises par les planificateurs de l'éducation les plus anciens venant de divers pays qui avaient vécu l'expérience de changement de langue dans le programme et qui connaissaient l'opposition à l'utilisation des langues africaines à l'école. Un ministre a rappelé à une mère d'un village : « Ce ne sont pas les compétences en langue maternelle qui permettent à un enfant de réussir dans la vie, mais sa connaissance de l'anglais. Va-t-on créer une école pour les riches et une école pour les pauvres ? Et en fin de compte, nous devons tous passer des examens en anglais ! »

L'ADEA a saisi l'occasion de poursuivre ces discussions afin de clarifier les points litigieux et d'aider les décideurs et les éducateurs à prendre des décisions en bonne connaissance.

Comme le dit Wolff dans le chapitre 2 de ce rapport, le lien entre (a) le développement et l'utilisation de la langue est largement ignoré, le lien entre (b) la langue et l'enseignement est peu compris en dehors des cercles d'initiés, et le lien entre (c) le développement et l'éducation est largement accepté en se basant sur des à priori, mais sans comprendre réellement la nature exacte de la relation. Il visualise le triangle « langue-développement-éducation » dans le modèle suivant et recommande à l'avenir une coopération beaucoup plus étroite entre les linguistes, les experts de l'éducation et les économistes :

Fig. 1 Modèle de Communication pour le Développement au niveau de la (des) langue(s) et de l'éducation d'Ekkehard Wolff



En 2005, l'ADEA a commandé un bilan sur l'état de l'art de l'éducation formelle et non formelle bilingue et en langue maternelle en Afrique subsaharienne. L'Institut de l'Unesco pour l'Education (IUE) et le Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) en raison de leur expérience et de leur intérêt pour le sujet, ont reçu mandat d'organiser et de coordonner l'étude avec l'ADEA. Le bilan aborde des questions clés sur le rôle de la langue dans l'éducation et le développement pour découvrir des éléments qui peuvent aider la politique et soutenir la réforme nécessaire.

L'objet de cette recherche est de présenter des recommandations fondées sur des preuves en matière de politiques de langues d'enseignement et d'utilisation de langues dans l'éducation pour aider les décideurs et d'autres acteurs. La recherche comporte trois objectifs :

1. documenter et analyser la recherche et les expériences des pays africains sur l'utilisation des langues africaines comme moyen d'instruction, et sur l'adaptation du curriculum au contexte local et à la culture locale ;
2. explorer l'état de l'art de l'enseignement bilingue et dans la langue maternelle, en mettant particulièrement l'accent sur l'Afrique au sud du Sahara ;
3. faciliter le dialogue de politique concernant l'utilisation des langues africaines et l'éducation bilingue.

La recherche portait essentiellement sur *les preuves scientifiques et empiriques* relatives l'utilisation des langues et leur impact sur la qualité de l'apprentissage et de l'éducation. Six experts ont procédé à une évaluation critique des programmes d'éducation et des politiques linguistiques afférentes. Ils ont (1) donné la priorité aux études soutenues par de solides preuves théoriques et empiriques, et (2) accordé plus de poids aux évaluations indépendantes ; tout en consultant et en accordant l'attention due aux évaluations internes, notamment celles commandées et payées par les parties prenantes au programme. Ces études ont porté sur les résultats de l'apprentissage et les éléments de stratégies d'application réussies ainsi que les éléments de l'échec et les raisons techniques, financières, linguistiques, institutionnelles, politiques et sociales avancées. Les aspects liés à la rentabilité, l'équité et l'égalité ont également été pris en considération. Chaque expert a choisi un ou deux thèmes dans l'analyse des questions à traiter menée conjointement par l'équipe.

Au départ, les chercheurs se sont penchés sur différents pays sélectionnés (le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Tchad, l'Éthiopie, le Ghana, le Kenya, Madagascar, le Mali, le Malawi, le Mozambique, la Namibie, le Niger, le Sénégal, l'Afrique du Sud, la Tanzanie, l'Ouganda et la Zambie), étoffant par la suite leur recherche avec des études de cas supplémentaires auxquelles l'équipe a pu avoir accès. Voir ci-dessous pour avoir une idée des pays et des programmes analysés.

L'ADEA, l'IUE, le GTZ et l'équipe de recherche considèrent ce bilan comme une étape dans l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique. Les ministres africains de l'éducation et de la planification, les responsables de l'éducation et les experts en éducation sont appelés à utiliser et à élargir les expériences et les ressources existantes sur l'enseignement en langue maternelle et bilingue ou multilingue. La recherche actuelle montre que le recours aux langues africaines comme moyen d'instruction pendant au moins six ans et l'utilisation de modèles linguistiques multilingues permettront non seulement d'accroître considérablement le rendement social des investissements dans l'éducation, mais aussi de donner un élan au développement social et économique des pays africains et de contribuer à l'amélioration des connaissances et du développement scientifique du continent.

Composition de l'équipe de recherche

Dr. Hassana **Alidou**, Alliant International University, Graduate School of Education, USA
E-mail: hassanatou@yahoo.com

M. Aliou **Boly**, Membre fondateur et Directeur, Formation pour le Développement, Burkina Faso
E-mail: tradebobo@fasonet.bf

Prof. Birgit **Brock-Utne**, Université d'Oslo, Institute for Educational Research, Norvège
E-mail: birgit.brock-utne@ped.uio.no

M. Yaya Satina **Diallo**, Directeur Général, Éditions Ganndal, Guinée (Conakry)
Email: ganndal@mirinet.net.gn

Dr. Kathleen **Heugh**, Human Sciences Research Council, Language and Literacies Studies Unit, South Africa
Email: KHeugh@hsrc.ac.za

Prof. H. Ekkehard **Wolff**, University of Leipzig, Institute for Afrikanistik
E-mail: wolff@uni-leipzig.de

Coordination de l'équipe assurée par

Dr. Adama **Ouane**, Directeur, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Allemagne
E-mail: a.ouane@unesco.org

Mme Christine **Glanz**, Chercheur, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Allemagne
E-mail: c.glanz@unesco.org

Les pays et/ou programmes en langue maternelle examinés lors de la recherche :

Pays	Programme
Afrique du Sud	Programmes d'éducation multilingue et de formation des enseignants et des formateurs de PRAESA ; et le projet LOITASA
Afrique du Sud	Enseignement public en langue maternelle entre 1955-2005
Bénin	
Burkina Faso	Écoles Bilingues
Burkina Faso	Écoles Satellite
Burkina Faso	Centres d'Education de base non formelle (NFBEC)
Botswana	Education formelle publique
Cameroun	PROPELCA
Érythrée	Enseignement public en langue maternelle depuis le milieu des années 1990
Éthiopie	Enseignement public en langue maternelle depuis l'indépendance
Ghana	Écoles bilingues publiques (1971 – 2002 politique linguistique ouverte aux langues ghanéennes en P1-P3)
Ghana	Projet pilote d'alphabétisation initiale en langues locales
Ghana	Programmes ASTEP du GTZ
Ghana	Projet Childscope de l'UNICEF dans les plaines d'Afram
Ghana	Shepard School Program (SSP)
Ghana	Écoles de formation des Maîtres du GTZ
Ghana	Édition et distribution de manuels et livres des maîtres dans deux langues majeures par la Banque mondiale
Guinée (Conakry)	Enseignement public en langue maternelle entre 1966-84
Guinée-Bissau	
Kenya	Ecole Rehema
Liberia	Politique de langue et d'enseignement pour l'enseignement multilingue en cours de développement
Mali	Écoles de la Pédagogie Convergente
Mali	Centres Maître élèves
Malawi	Politique de langue d'enseignement du gouvernement et Écoles Communautaires Centres d'Education pour le Développement (CED)
Mozambique	PEBIMO
Namibie	Village School Programme à J/Hoan de la Fondation Nyae Nyae
Namibie	Ondao Mobile School project (projet d'école mobile)
Niger	Écoles expérimentales bilingues (MEB/GZT-2PEB)
Niger	Écoles pilotes bilingues Français-Hausa
Nigeria	Six Year Primary Project (Projet d'enseignement en langue maternelle à Ife)
Nigeria	Projet Rivers Readers
Ouganda	BEUPA du GTZ
Ouganda	COPE du GTZ
Ouganda	Projet Pilote de lecture du Ministère de l'Education
Sénégal	Community Schools (Écoles Communautaires de Base ECB)
Sénégal	Education non formelle de l'ARED
Somalie	Enseignement public en langue maternelle entre 1973-1986
Tanzanie	Enseignement public en langue maternelle depuis l'indépendance; et le projet LOITASA
Tchad	Programme d'enseignement en langue nationale, Ministère de l'Education, GTZ/PEB
Togo	Community Schools EDIL (Écoles d'Initiative Locale)
Zambie	Primary Reading Program (Programme de lecture en primaire)
Zambie, Afrique du Sud, Namibie, Botswana etc.	Projet Molteno, ouverture à l'alphabétisation

Dans cette partie, la synthèse met en évidence les résultats et les éléments importants de l'analyse de chaque chapitre thématique et résume les principales recommandations des auteurs.

1.2 Argumentaire

Le thème central de ce volume porte donc sur la façon d'offrir un enseignement de qualité aux enfants africains en utilisant les moyens et le programme scolaire les plus appropriés pour réaliser un développement durable en Afrique.

Depuis plus de cinquante ans, c'est-à-dire depuis le Rapport de 1953 de l'UNESCO sur l'Emploi des Langues Vernaculaires dans l'Enseignement, les pays africains essaient de trouver une stratégie efficace qui leur permettrait de passer d'un système d'enseignement hérité de l'époque coloniale à un enseignement plus axé sur la transformation et culturellement plus pertinent qui prenne en compte les valeurs et les langues africaines, le cadre socioculturel et linguistique des populations, ainsi que leurs besoins en matière d'enseignement. Cette stratégie pour une éducation efficace et pertinente serait caractérisée, en premier lieu, par l'utilisation d'un Moyen d'Instruction (Md'I) plus approprié, l'emploi de techniques d'enseignement plus adéquates, un contenu curriculaire culturellement adéquat et des ressources financières et matérielles suffisantes.

Il existe à ce jour deux points de vue divergents sur la question fondamentale de la langue dans l'enseignement. Chaque position repose sur une vision différente pour les sociétés africaines.

1. Le point de vue qui reflète la pratique actuelle dans la majorité des pays d'Afrique et qui encourage l'utilisation de la langue officielle/étrangère comme premier et principal Md'I dans l'ensemble du système d'enseignement. Chaque position repose sur une vision différente des sociétés africaines. Le système d'enseignement actuel et la politique linguistique actuelle ont bien fonctionné et ont permis dans le cadre du système colonial de préparer les dirigeants nécessaires et de former la main d'œuvre nécessaire dont avait besoin l'Afrique vue par les puissances coloniales. Cette vision coloniale de l'Afrique ne devrait plus être et ne peut plus être la vision de l'Afrique contemporaine.
2. La deuxième position plaide pour l'utilisation de la langue maternelle (LM) ou d'une langue nationale familière (LN) et la langue officielle/étrangère en tant que Md'I tout au long du système éducatif.

Cette recherche a mis en exergue des arguments convaincants en faveur de la seconde approche, de l'utilisation de la langue maternelle ou de l'utilisation d'une langue africaine familière aux enfants dès l'entrée à l'école comme moyen d'instruction dans toutes les écoles et institutions d'enseignement supérieur africains. Cette approche reflète mieux les réalités socio économiques et culturelles d'une Afrique multilingue. Elle ne plaide néanmoins pas pour le rejet de la langue officielle/étrangère.

Au contraire, la recherche montre que l'utilisation de la LM ou de la LN comme moyen d'instruction tout au long de la scolarité améliore l'enseignement et l'apprentissage de la langue officielle/étrangère en tant que matière et permet en fin de compte d'en faire un moyen plus approprié pour l'enseignement spécialisé lorsque cela est nécessaire. Un tel changement au niveau de l'approche a pour objectif un changement profond en termes de développement et d'évolution de la société.

L'équipe de recherche est tout à fait consciente qu'un système d'enseignement mettant l'accent sur l'utilisation des langues africaines ne peut être viable que si l'environnement socioéconomique valorise ces langues afin que les titulaires d'un diplôme en langue africaine puissent trouver des postes intéressants dans lesquels ils pourront continuer à se développer sur le plan professionnel. Il est recommandé que toute politique linguistique soit basée sur une vision de la société pour laquelle elle est conçue et appliquée, ainsi que sur l'économie politique et la réalité sociolinguistique du pays.

Chaque chapitre de ce volume porte sur une stratégie spécifique permettant d'optimiser l'apprentissage et l'enseignement en Afrique, et prend en compte le facteur langue à divers niveaux : la politique et le développement, les modèles d'enseignement, la classe, l'édition et l'éducation non-formelle par rapport à l'éducation formelle. Les questions principales soulevées dans chaque chapitre sont traitées dans les sections suivantes.

1.3 Multilinguisme, Communication, Développement et Education

Dans ce chapitre, Wolff veut (i) démontrer la normalité du multilinguisme pour la majorité des enfants en Afrique, (ii) attirer l'attention sur divers facteurs qui ont tendance à empêcher la formulation et l'application de politiques linguistiques et de langues dans l'enseignement adéquates et socio-culturellement intégrées et (iii) mettre en exergue la nécessité de faire de la langue le point central de tout discours sur le développement.

Selon Wolff, La langue est une question particulièrement sensible en Afrique en raison de son passé colonial et de ses relations néo-coloniales avec ses anciennes puissances coloniales et les organisations et agences multilatérales ; le multilinguisme et le multiculturalisme sont des caractéristiques intrinsèques à la réalité africaine. Ce multilinguisme est favorisé par le fait que l'Afrique abrite près d'un tiers des langues vivantes du monde. 1200 à 2000 langues africaines autochtones sont parlées sur le continent. Cet atout a été déformé et considéré comme une menace pour l'unité nationale, et a été utilisé pour justifier l'utilisation d'une langue officielle/étrangère dans les activités du gouvernement et comme Md'I principal dans l'enseignement, ratant ainsi l'occasion de développer un enseignement de qualité et de renforcer le potentiel de l'ensemble de la population plutôt que celui d'une infime minorité.

Pour éviter cet écueil et avoir une politique de langue d'enseignement plus efficace et efficiente, Wolff indique trois obstacles majeurs à dépasser :

(i) le manque d'information sur les langues d'enseignement est à l'origine de l'attitude des principaux acteurs en Afrique; (ii) l'attitude négative des experts occidentaux envers les langues africaines, et (iii) les universités africaines ne jouent pas le rôle de leader qui devrait être le leur pour promouvoir et développer l'enseignement dans la langue maternelle.

Dépasser ces obstacles permettra d'ouvrir la voie à un développement durable. Citant Okombo (2000), Wolff argue qu'indépendamment de la définition que nous donnons au développement, on ne peut faire une analyse sérieuse et avoir une discussion valable sans référence à la langue comme facteur important. Okombo (2000) énonce les principes suivants pour le développement en Afrique :

1. Le développement moderne repose fortement sur les connaissances et l'information ;
2. Les pays africains dépendent énormément des sources étrangères de connaissances et d'informations, en particulier dans le domaine de la science et de la technologie ;
3. Les connaissances et l'information arrivent en Afrique véhiculés par les langues internationales qui ne sont pas autochtones au continent africain ;
4. Pour que les idées du développement prennent racine en Afrique et bénéficient de la créativité africaine, les activités de développement doivent impliquer les masses africaines et pas uniquement les dirigeants ; et
5. L'objectif d'impliquer les masses africaines dans les activités du développement ne peut se réaliser avec un réseau national de communication (notamment l'éducation) basé exclusivement sur les langues non autochtones.

Les connaissances et l'information nécessaires pour le développement moderne ne peuvent arriver jusqu'aux masses africaines qui n'ont pas accès aux langues officielles/étrangères. Comme les connaissances et l'information arrivent en Afrique véhiculés par une langue officielle/étrangère, il ne

sera pas possible dans un avenir proche, de former la masse critique d'Africains avertis et informés nécessaire pour réaliser le développement. Régler les problèmes de déficit de communication entre les différents niveaux des sociétés africaines se révélera extrêmement important et gratifiant, et le secteur de l'éducation peut jouer un rôle de leader dans ce domaine.

Les projets de développement nécessitent une communication pour pouvoir être adoptés et appuyés par la population locale. Une telle communication n'est possible qu'en utilisant des langues maîtrisées par la population (c.-à-d. les langues maternelles ou les *linguae francae* locales, régionales ou nationales.) De ce fait, les questions linguistiques sont inséparables des questions liées au développement. En fait, pour réaliser le développement en Afrique, il doit être pensé, conçu, appliqué et suivi essentiellement dans les langues autochtones locales.

Contrairement à la croyance populaire, il n'existe aucune preuve d'une corrélation entre le multilinguisme et la pauvreté. Wolff cite une étude de Fishman qui

« étudie la corrélation entre 238 variables économiques, politiques, sociales, culturelles, historiques, géographiques et démographiques différentes de 170 pays et le PIB, pour constater que l'hétérogénéité linguistique n'offre aucune valeur prédictive quant au niveau du PIB par habitant (Fishman 1991: 13). Et en réalité, Fishman et Solano (1989) suggèrent même que l'existence de *linguae francae* et du bilinguisme permettent à de nombreuses politiques de réaliser un PIB/par habitant plus élevé» (Stroud 2002 :37).

De ce fait, une approche multilingue de l'éducation est bénéfique sur le plan du développement ; et plus encore avec la multiplication du bilinguisme. Wolff indique que « le multilinguisme s'est considérablement multiplié incluant des *linguae francae* (comme le Kiswahili, l'Hausa, le Fulfulde, le Bambara) qui se sont fortement répandues en tant que seconde ou troisième langue, même dans les poches linguistiques anciennement monolingues en raison de l'accroissement de la mobilité et de la communication et dans une grande mesure de l'éducation. Par ailleurs, la croissance démographique entraîne une forte augmentation du nombre de personnes qui gardent leur langue maternelle et l'utilisent avec une ou deux autres. »

Le tableau d'Obanya ci-dessous (1999a: 95) basé sur une étude de l'UNESCO (1985) montre le pouvoir des langues africaines transnationales en termes de pays et du nombre de locuteurs (25 ans plus tard et avec la croissance démographique ces chiffres sont actuellement encore plus élevés).

Langues transfrontalières communes de l'Afrique, adapté d'Obanya 1999a

Langue	Pays couverts	Locuteurs
1. Fulfulde	Mauritanie, Sénégal, Gambie, Guinée Bissau, Guinée, Mali, Sierra Leone, Ghana, Togo, Bénin, Niger, Nigeria, Cameroun, Burkina Faso	11 millions
2. Kiswahili	Soudan, Somalie, Ouganda, Kenya, Rwanda, Burundi, R.D. Congo, Tanzanie, Malawi, Mozambique	38 millions
3. Mandinka	Sénégal, Sierra Leone, Guinée Bissau, Guinée, Mali, Gambie, Liberia, Côte d'Ivoire	2,8 millions
4. Hausa	Niger, Tchad, Cameroun, Soudan, Nigeria, Bénin, Ghana	34 millions
5. Songhay	Mali, Niger, Bénin, Nigeria	2,4 millions
6. Kanuri	Niger, Tchad, Nigeria, Cameroun	2 millions
7. Crioulo	Cap Vert, Guinée Bissau, Guinée Équatoriale, Sao Tome et Principe	800.000
8. Fang	Cameroun, Gabon, Guinée Équatoriale, Congo	800.000
9. Yoruba	Nigeria, Bénin, Togo	12 millions
10. Kikongo	R.D.Congo (R.D.C), Congo (Brazzaville), Angola	8 millions
11. Luo	Ouganda, Kenya, Tanzanie	4 millions
12. Wolof	Mauritanie, Sénégal, Gambie	3 millions
13. Lingala	R.D.C, Congo (Brazzaville)	8,5 millions
14. Shona	Mozambique, Zimbabwe	7 millions
15. Ewe	Ghana, Togo	3,3 millions
16. Dyula	Burkina Faso, Côte d'Ivoire	2 millions
= 16 langues	= pays	= > 140 millions

L'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et l'Union Africaine (UA) par exemple, souhaitent oeuvrer pour l'harmonisation internationale de ces langues. Wolff met l'accent sur les langues transnationales et estime qu'elles pourraient constituer un domaine gratifiant de coopération entre les universités, les ONG et les organisations de bailleurs de fonds, avec des publications transnationales et la création d'un environnement constructif pour l'édition et la post alphabétisation.

Par ailleurs, l'importance de l'utilisation des langues africaines dans les communications écrites est un autre exemple des ressources linguistiques africaines souvent négligées. Obanya (1999b) indique environ 217 langues africaines utilisées dans les communications écrites qui concernent près de 50% de la population africaine – à condition qu'elle sache lire et écrire dans ces langues (voir le tableau ci-dessous). Il ne faut pas oublier que plusieurs écritures sont utilisées en Afrique et que certaines langues peuvent utiliser des alphabets différents selon le cadre de communication.

Un éventail de langues africaines « écrites »

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

Les politiques de langues d'enseignement sont au coeur même du développement de l'Afrique. Dans un cadre multilingue, la question du choix de la langue comme moyen d'instruction (Md'I) et Matière enseignée (ME) est extrêmement importante pour la réalisation du développement en Afrique.

Dans l'approche multilingue, la langue locale appropriée (langues maternelles ou *linguae francae*) et la langue officielle/étrangère doivent avoir leur place et leur méthode d'enseignement. Please translate : The creative potential of Africans for modern science and technology is currently thwarted by a language barrier. It makes Africa even more dependent on expensive foreign expertise and impedes its development.

1.4 Modèles de Langue d'Enseignement : Conception, Résultats et Objectifs Nationaux pour l'Enseignement

Dans son chapitre, Kathleen Heugh se penche sur les modèles de langues d'enseignement en Afrique et l'utilisation des langues africaines au travers de ces modèles. Elle analyse les différents modèles à la lumière de leurs particularités, de leurs résultats potentiels, et de leur synchronisation avec l'objectif de l'éducation nationale.

Comme le montrent d'autres chapitres dans ce rapport, il existe un grand nombre de programmes lancés par des organisations bien intentionnées qui créent des programmes d'alphabétisation précoce et d'éducation en langues africaines. Les efforts considérables mis en place sont précieux et permettent d'oeuvrer plus largement pour soutenir le développement et l'utilisation de langues autochtones sur le continent. Ils contribuent positivement à offrir une meilleure éducation aux enfants. De nombreuses organisations non gouvernementales (ONG), agences d'aide/bailleurs de fonds et gouvernements ont

participé au développement de programmes¹, d'un enseignement et d'une alphabétisation précoces. Ceci implique la transcription de langues qui n'ont quelquefois jamais été utilisées dans l'éducation et qui dans certains cas il est nécessaire de développer les matériels de lecture et didactique dans les langues africaines.

Et pourtant, avec le recul et la recherche récente nous constatons aujourd'hui que ce travail doit être mené plus loin. Un enseignement en langues africaines au début de la scolarité est une bonne chose, mais pour que ces avantages se prolongent dans la durée, il faut maintenir l'alphabétisation en langue maternelle/L1 et les moyens d'enseignement en langue maternelle (ELM) jusqu'à au moins la fin de la 6^e année d'école/ la sixième, et si possible plus longtemps. L'alphabétisation en langue maternelle doit être développée au-delà du simple décodage d'histoires ou de textes narratifs pendant les trois à quatre premières années d'école. Il faut amener la lecture dans la langue maternelle (ou la langue que l'enfant connaît le mieux) et le développement du langage parlé à un niveau suffisant pour que les textes écrits et la langue orale utilisés pour l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques, des sciences, de l'histoire et de la géographie soient compris et utilisés activement par l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant doit comprendre la langue et pouvoir rédiger dans cette langue nécessaire à l'apprentissage dans le deuxième cycle du primaire et du secondaire. Et ainsi le processus d'apprentissage ne sera pas interrompu. S'il y a un changement du moyen d'instruction avant que l'apprenant n'ait une bonne connaissance écrite et orale des langues L1 et L2, le processus d'apprentissage sera interrompu. Les apprenants prendront du retard par rapport à leurs camarades qui utilisent la L1 ou l'ELM de façon continue dans d'autres systèmes.

En Afrique, tous les apprenants doivent recevoir un très bon enseignement dans la langue qui a un statut important dans le pays sur le plan de l'économie, de l'éducation et de la politique (la L2 / langue étrangère / langue internationale de grande communication) et qui est enseignée comme matière, pour que la L2 soit utilisée comme un support d'apprentissage **complémentaire** lors du second cycle de l'école secondaire. Il est bon de rappeler que contrairement à la sagesse populaire, il n'est pas nécessaire de passer de l'ELM à la L2 seule, et que ce n'est pas non plus la meilleure façon d'assurer un bon niveau en L2.

Les résultats de la recherche auxquels nous avons accès au début du 21^e siècle nous permettent une compréhension plus nuancée des processus d'acquisition linguistique à la maison et dans la communauté locale et également des processus structurés attendus et existant dans les systèmes d'éducation formelle de l'ensemble des pays. La maîtrise informelle de la langue orale chez les enfants qui sont capables de converser dans une seconde ou troisième langue et même plus, n'est pas la même chose que l'apprentissage d'une deuxième langue pour l'éducation formelle. Le processus d'apprentissage n'est pas le même que pour l'apprentissage d'une langue pour les besoins du programme scolaire. La capacité des enfants à apprendre rapidement et à maîtriser la langue orale en situation de jeu est souvent interprétée à tort comme étant une capacité à apprendre à utiliser facilement et rapidement sur le plan cognitif, une langue difficile décontextualisée pour un enseignement formel dans le cadre scolaire. Malheureusement, c'est une erreur. Il faut aux enfants et aux adultes plus longtemps pour développer le type de langue et de maîtrise de lecture nécessaires à l'école que pour acquérir une connaissance orale suffisante pour une conversation informelle.

¹ Ceci inclut le développement d'une alphabétisation précoce en Ethiopie entre le 7^e et 13^e siècles, l'enseignement de la lecture avec le développement de l'Islam en Afrique du nord et de l'ouest et touche les niveaux les plus élevés du développement scolaire dans certaines langues africaines transcrites en alphabet arabe à la mosquée de l'université de Tombouctou au 12^e siècle. Il inclut l'oeuvre des missionnaires depuis la fin du 19^e siècle et le regain d'intérêt pour cette oeuvre dans les 30 dernières années. Parmi les exemples les plus récents de travaux dans ce domaine, on trouve les programmes d'alphabétisation dans de nombreuses langues camerounaises lancés par PROPELCA; les écoles bilingues au Niger ; la 'pédagogie convergente' au Mali; les expériences bilingues au Mozambique; les nouveaux programmes d'alphabétisation en Zambie ; les premiers nouveaux matériels en langues africaines en Namibie ; et les nouvelles évolutions en Ethiopie et en Erythrée (voir également les chapitres d'Alidou, de Brock-Utne et d'Aliou dans ce rapport). De nombreuses organisations internationales comme l'Institut de l'UNESCO pour l'Education, l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique, le Summer Institute of Linguistics (SIL), et plusieurs agences de bailleurs de fonds/d'aide (par ex. le GTZ, la SIDA, Ambassade royale des Pays-Bas, le Gouvernement flamand, etc.), ont encouragé et participé au développement des langues africaines dans l'éducation.

Lorsque l'UNESCO a publié son rapport sur l'utilisation des langues vernaculaires dans l'éducation en 1953, on pensait de façon générale que si les enfants bénéficient d'une alphabétisation et d'un enseignement en langue maternelle pendant leurs premières années de scolarité (2 à 4 ans), et apprennent une langue internationale de grande communication (LIGC) en tant que matière, ils pourraient acquérir des compétences en lecture suffisantes pour passer de la langue maternelle à la L2 en 3^e et 4^e année de scolarité. Nous savons aujourd'hui que la majorité des enfants venant de familles aisées ne possèdent que des compétences très limitées dans la LIGC/L2 qu'ils doivent apprendre dans le cadre du programme.

Le processus de développement nécessaire pour une bonne maîtrise cognitive de la langue nécessaire à un bon apprentissage tout au long du programme scolaire demande plus longtemps que ne l'imaginent la majorité des gens. Développer le type de maîtrise nécessaire pour la lecture et l'écriture en science, histoire et géographie ou pour comprendre les problèmes de mathématiques devient de plus en plus complexe et difficile à partir de la 4^e année d'école. Ceci est le cas pour la grande majorité des enfants dans le monde qui suivent un ELM. C'est beaucoup plus difficile si les enfants doivent le faire dans une langue qu'ils connaissent à peine.

Dans son chapitre, Heugh montre clairement que :

- Les modèles soustractifs et de transition à sortie rapide ne permettent aux élèves que d'acquérir une note de 20% et 40% dans la LIGC à la fin de leur scolarité, en d'autres termes échouer dans le programme.
- Il faut renforcer l'ELM et le développer pendant au moins 6 ans d'enseignement formel pour assurer une réussite suffisante au niveau scolaire et dans la langue officielle/étrangère.
- Dans les conditions optimales, il faut 6 à 8 ans pour maîtriser suffisamment une seconde langue et l'utiliser comme moyen d'instruction. (En Afrique où les conditions ne sont pas optimales, cela demandera probablement plus longtemps.)
- Les modèles de langues d'enseignement qui abandonnent la LM comme principal moyen d'instruction avant la 5^e année de scolarité ne permettront pas réellement à la majorité des apprenants de réussir.
- Les modèles de langues d'enseignement qui maintiennent la LM comme principal moyen d'instruction pendant six ans, peuvent donner de bons résultats dans de bonnes conditions dans les cadres africains.
- Dans des conditions moins bonnes, huit ans d'ELM peuvent suffire.

1.5 Expériences d'enseignement : le Facteur Moyen d'Instruction

Dans leur premier chapitre, Hassana Alidou et Birgit Brock-Utne présentent des études d'observation en classe menées dans différents pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Afrique du Sud, Togo, Tanzanie, Éthiopie, Ghana, et Botswana). Ils révèlent que l'utilisation de langues non familières oblige les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement inefficaces et axées sur l'enseignant qui sapent les efforts déployés par les enseignants pour enseigner et par les élèves pour apprendre. Ce sont essentiellement les enseignants qui parlent tandis que les élèves restent silencieux ou passifs la plupart du temps en classe. Comme les enfants ne parlent pas les langues d'enseignement (Ld'E), les enseignants sont obligés d'utiliser des techniques d'enseignement inefficaces comme faire répéter en chœur, reprendre les explications, faire apprendre par cœur, rappeler les explications, changer de code et discuter librement. Dans un tel contexte, il ne peut réellement y avoir d'enseignement ni d'apprentissage. Cette situation est en grande partie responsable de l'inefficacité des écoles et des mauvais résultats scolaires des élèves en Afrique.

Dans les pays ou les écoles où les langues d'enseignement sont des langues familières aux enfants, les études montrent qu'il existe une meilleure communication entre les enseignants et les élèves. Cette communication permet un meilleur enseignement de la part des enseignants et un meilleur

apprentissage pour les élèves. Les études sur l'éducation en Afrique (Burkina Faso, Éthiopie, Ghana, Mali, Malawi, Tanzanie, Zambie pour n'en nommer que quelques uns) montrent que l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement de base si elle est bien appliquée, donne de bons résultats à court terme. Les avantages importants abordés dans la littérature concernent l'amélioration de la communication et des interactions en classe et l'intégration des cultures africaines et des systèmes de connaissance indigènes dans les programmes scolaires formels. Une communication efficace offre de meilleures opportunités d'apprentissage en classe lorsque les langues familières aux enfants et aux enseignants sont utilisées comme Ld'I pendant au moins les trois premières années d'enseignement (Alidou 1997; Alidou et Mallam, 2004; Bamgbose 2005; Brock-Utne 2000; Brock-Utne, Desai, Qorro 2004; Chekaraou 2004; Heugh 2000; IDRC 1997; Traoré 2001; Ouédraogo 2003).

De plus, lorsque les enseignants enseignent efficacement la lecture, l'écriture et l'alphabétisation dans les langues maternelles, les élèves peuvent développer des compétences d'alphabétisation qu'ils peuvent utiliser pour l'apprentissage des langues officielles. Le projet Breakthrough Literacy mis en place en Zambie illustre parfaitement ce qui pourrait être fait et comment améliorer la qualité de l'apprentissage et obtenir de meilleurs résultats. Il a pour principal objectif de faciliter le développement de compétences en lecture et l'alphabétisation des enfants dans la langue maternelle et en anglais. Les évaluations récentes soulignent l'existence d'une corrélation entre les capacités d'alphabétisation des élèves et leurs résultats scolaires (Sampa, 2003).

L'inadéquation des programmes actuels de formation des enseignants est un des principaux problèmes mis en relief dans toutes les études analysées. Ngu (2004) a fait une évaluation des institutions de formation des enseignants en Afrique et a conclu que les programmes de formation des enseignants ont été élaborés avant que la majorité des pays africains n'aient obtenu leur indépendance politique. Ceci implique que les élèves enseignants sont préparés à enseigner dans des langues qui ne sont pas familières aux enfants (anglais, français, espagnol et portugais). Ce qui explique largement les problèmes d'éducation récurrents que connaissent les enfants africains et l'inefficacité de l'éducation de base formelle. Du fait d'une formation inadéquate, les enseignants africains ne savent pas comment suivre et évaluer efficacement l'apprentissage des élèves. Il faut également dire que les tests de performance que passent les élèves ne sont souvent ni valables ni fiables. Par conséquent, on pourrait dire que dans les contextes africains il est extrêmement difficile de déterminer avec précision l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves.

De plus, l'absence de matériels pédagogiques appropriés (comme les livres des maîtres, les manuels scolaires et les livres de référence dans la langue maternelle et dans la seconde langue) a également un impact négatif sur l'enseignement et le développement de l'alphabétisation. Les enseignants sans formation et ceux qui ne bénéficient pas du soutien régulier des directeurs et des inspecteurs utilisent beaucoup le manuel de l'enseignant pour préparer leurs plans de cours et leur programme. Malheureusement, toutes les écoles africaines manquent de matériel pédagogique de bonne qualité aussi bien dans la première que dans la seconde langue. C'est un problème sérieux dans les écoles bilingues ou multilingues où les enseignants sont obligés de traduire les matériels pédagogiques dans la langue officielle ou étrangère ou de travailler avec des manuels scolaires en langue A alors que le manuel de l'enseignant est en langue B.

Toutes les études mentionnées dans ce chapitre mènent à un ensemble de recommandations communes. Ces recommandations incluent : l'adoption d'une politique de langues d'enseignement adéquate, la réforme des programmes de formation des enseignants pour tenir compte les nouvelles politiques de langues d'enseignement, l'intégration de méthodes d'enseignement innovantes, la prise en compte des profils sociolinguistiques des enseignants pour leur affectation dans les écoles et le développement de programmes culturellement pertinents

Finalement, l'enseignement est touché par l'ensemble du contexte sociopolitique pas toujours favorable à une plus grande utilisation des langues africaines comme Ld'I dans l'éducation formelle. Beaucoup d'africains considèrent l'enseignement en langues maternelles comme un enseignement de seconde zone par rapport à un enseignement dans une langue étrangère internationale. Cette attitude

rejaillit sur le moral des enseignants et des élèves. Elle oblige également les enseignants à mettre plus l'accent sur l'enseignement en seconde langue que sur l'enseignement en langues maternelles. Ainsi, pour promouvoir un enseignement efficace dans les écoles bilingues, les décideurs devraient faire un sérieux effort afin d'encourager au niveau politique l'utilisation des langues africaines dans tous les domaines, notamment leur utilisation comme langues d'instruction dans les programmes d'enseignement bilingues ou multilingues.

1.6 Élèves Actifs : le Facteur Moyen d'Instruction

Dans leur deuxième chapitre, Birgit Brock-Utne et Hassana Alidou analysent les relations entre la Ld'I et l'enseignement et l'apprentissage. Les conclusions des deux auteurs confirment ce que la recherche internationale et de nombreux enseignants africains suggèrent : lorsqu'il leur est demandé de dresser le profil d'un enseignant efficace en primaire, les conseillers d'éducation ghanéens mettent la « maîtrise de la langue locale », « la connaissance et le respect de la culture de l'enfant », « l'amour et l'attention » au même niveau que « la maîtrise des sujets et des méthodologies » (Chatry-Komarek, 2003:33).

L'enseignement en LM ou dans une langue familière contribue mieux au développement culturel, affectif, cognitif et socio psychologique de l'enfant qu'un enseignement en langue officielle/étrangère (Akinaso (1993), Alidou (1997), Bergmann et al (2002), UNESCO (2003). Brock-Utne et Alidou analysent les nombreux avantages d'un enseignement en langue maternelle ou dans une langue familière à l'élève :

1. Le premier avantage pour les élèves est une progression de l'apprentissage du familier vers le non familier, du connu vers l'inconnu, respectant ainsi un principe pédagogique fondamental et sensé.
2. Les études montrent que l'ELM permet une bien meilleure communication entre les enseignants et les élèves. Les enseignants ont plus de chance d'utiliser des méthodes d'enseignement efficaces et centrées sur l'élève qui améliorent leur enseignement et l'apprentissage des élèves. Bergman et al. (2002:66) ont étudié l'impact de l'utilisation des langues locales comme langues d'instruction dans les écoles dites expérimentales au Niger et noté que : « les enseignants des écoles expérimentales...instaurent un climat de confiance entre eux-mêmes et les élèves [...]. Les élèves des écoles expérimentales qui ne sont pas intimidés par leurs professeurs sont plus éveillés, plus enclins à prendre des responsabilités,...participent plus activement aux cours et aident les plus faibles. »
3. Utiliser comme langue d'instruction la LM des élèves ou une langue familière permet de mieux intégrer la culture africaine dans le programme scolaire, créant ainsi un programme culturellement sensible qui permet aux enfants d'avoir une vision positive de leur culture. Intégrer la culture et la langue des enfants dans les activités curriculaires permet la participation des parents aux activités de l'école, faisant de l'école une partie intégrante de la communauté.
4. L'enseignement dans la langue maternelle (ELM) aide à développer un enseignement plus efficace de la langue officielle/étrangère en tant que matière enseignée (ME).
5. L'enseignement dans la langue maternelle (ELM) permet un enseignement plus efficace des sciences et des mathématiques (Prophet et Dow 1994, Mwinsheikhe 2002, 2003) comme le montre le cas de Éthiopie présenté dans ce chapitre.

Les études comparatives entre l'enseignement en langue officielle/étrangère dans les écoles monolingues et les écoles primaires bilingues montrent que les élèves des écoles bilingues ont de meilleurs résultats aux examens de fin du cycle primaire. Le tableau ci-dessous compare les résultats des écoles primaires monolingues et bilingues au Burkina Faso.

Évaluation comparative des écoles monolingues et bilingues au Burkina Faso. Source: Ilboudo (2003:48)

	Écoles Monolingues				Écoles Bilingues	
	Nomgana	Donsi B	Donsi A	Lombila	École bilingue de Goué	École bilingue de Nomgana
Nombre d'élèves évalués	44	40	42	29	25	30
Nombre d'élèves ayant obtenu la ½ des résultats attendus	18	8	18	1	17	23
Note moyenne des écoles	40%	20%	42,85%	3,44%	68%	76,66
Écart	5,20-7,60	5 -6,80	5-7,50	5-5	5-8,8	5-8,60
Écart moyen	1,9-4,90	1,70- 4,80	2-4,90	1,50-4,80	1,6-4,6	3,40-4,90

La première cohorte des élèves des "Écoles Bilingues" a passé les examens de fin de cycle primaire en 1998. Au bout de seulement 5 ans d'enseignement en langues locales et le français, ces élèves avaient de meilleurs résultats que leurs camarades qui avaient suivi un enseignement en français pendant six ou sept ans. En 2002, 85,02% des élèves des « Écoles bilingues » avaient réussi leur examen de fin de cycle primaire (Ilboudo 2003). La moyenne nationale est de 61,81% avec six à sept ans d'enseignement en français.

L'enseignement en LM implique de passer d'une évaluation traditionnelle de l'efficacité des écoles axée essentiellement sur les résultats d'examen, à des méthodes d'évaluation plus holistiques. Peu importe que les directives du programme stipulent que les enfants doivent apprendre à coopérer, à labourer la terre ou à aider ses voisins, si les tests ne mesurent que le comportement et des compétences cognitives limitées. Ce comportement et ces compétences deviennent alors de façon voilée le véritable programme. Les systèmes d'évaluation devraient mettre plus fortement l'accent sur la capacité des élèves à faire preuve d'une maîtrise des connaissances acquises à l'école dans différentes applications pratiques. Il faudrait donc des examens conçus localement pour correspondre aux programmes scolaires locaux/endogènes.

Le plus gros problème à l'adoption de programmes scolaires adaptés aux conditions locales et basés sur des systèmes de connaissances indigènes est la réintroduction des examens créés en occident, souvent par le Cambridge Examination Syndicate pour l'Afrique anglophone. Les éducateurs professionnels savent que ceux qui conçoivent les tests et les examens sont ceux qui décident du programme. Cela devrait être l'inverse : tout d'abord le pays doit décider quel enseignement il souhaite pour ses citoyens, et ensuite seulement voir comment évaluer la réalité de cet apprentissage. La Namibie est un bon exemple du suivi des examens : on y a détecté une influence occidentale dans de nombreuses questions d'examen. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, les écoles bilingues expérimentales ont pour principal objectif d'aider les jeunes à acquérir une plus grande compréhension de leur environnement et de leurs cultures, car la majorité devrait rester dans leur communauté et contribuer efficacement à son développement socioculturel et économique.

L'intégration des langues et de la culture des enfants dans les activités curriculaires a facilité la participation des parents et des élèves. Les parents apprécient l'enseignement bilingue lorsqu'ils constatent que les résultats scolaires de leurs enfants se sont d'une façon générale améliorés. Ilboudo (2003) a mis en exergue une réalisation importante qui explique peut-être l'efficacité des dites « Écoles Bilingues » au Burkina Faso. Il a constaté un meilleur apprentissage culturel chez les élèves et une plus forte productivité socioéconomique des « Écoles Bilingues ». Il a indiqué que ces écoles pouvaient se révéler bénéfiques pour les élèves sur divers plans.

Des projets économiques comme l'élevage du bétail ont aidé les élèves à acquérir des connaissances sur un grand nombre de sujets et à intégrer le système de connaissances indigènes dans l'éducation de base formelle. Les élèves en ont également tiré un avantage financier. Cette activité a permis aux

enseignants d'enseigner des matières comme les études sociales, la biologie (l'élevage) et les mathématiques dans un contexte constructif. En achetant, élevant et vendant des chèvres, des moutons et des poulets, les enfants apprennent comment se fait l'élevage dans leur culture et dans le contexte moderne. Ils apprennent de nouvelles méthodes pour moderniser certaines des activités socioéconomiques pratiquées dans leur communauté. La fréquentation de l'école prend alors tout son sens non seulement pour les enfants qui apprennent par la pratique, mais aussi pour les parents qui profitent de la contribution de leurs enfants à toutes les activités socioéconomiques et culturelles.

Les études mentionnées dans ce chapitre montrent que dans les programmes où l'enseignement est dispensé dans les langues africaines que les enseignants et les enfants connaissent, il y a un apprentissage actif. L'utilisation de langues familières seules ne garantit néanmoins pas la réussite. D'autres facteurs sont également importants comme l'existence d'enseignants formés ainsi que du matériel pédagogique de qualité qui intègre la culture des élèves. Les examens doivent refléter les programmes locaux. Les réponses des élèves doivent être acceptées si elles sont correctes, même si elles n'ont pas été données dans la langue d'instruction officielle non familière/moins familière.

1.7 Emploi des Langues dans l'éducation non formelle

Ce chapitre met essentiellement l'accent sur un autre mode d'enseignement englobant le facteur langue proposé par les systèmes d'éducation non formelle (ENF) qui s'occupent d'enfants qui soit ont abandonné l'école, soit n'ont jamais eu la chance d'aller à l'école. Dans ce chapitre, Boly examine un éventail de modèles de langues d'enseignement utilisés dans le système d'éducation non formelle en Afrique et essaie de voir ce que l'éducation non formelle (ENF) peut offrir au système formel. Partant de l'analyse de la littérature existant, Boly indique qu'il existe de nombreux modèles d'éducation non formelle en Afrique qui vont de ceux qui reproduisent de près le système scolaire formel à ceux qui sont totalement extérieurs à toute éducation formelle.

Certaines de ces initiatives d'éducation non formelle avaient pour but d'aider les enfants non scolarisés à pouvoir entrer dans le système scolaire formel. Parmi les exemples donnés, figurent les centres COPE en Ouganda, les Écoles Satellites au Burkina Faso, les Écoles communautaires au Mali et au Sénégal, etc.). Ces écoles d'ENF utilisent les modèles soustractifs ou des modèles de sortie rapide. Dans les écoles COPE, l'enseignement se fait directement en anglais (Brock-Utne 1997c) ; dans les Écoles Satellites² au Burkina Faso, l'enseignement se fait dans la LM de l'apprenant pendant les deux premières années. Le français est enseigné comme matière pendant ces deux premières années. Au cours de la troisième année, le français devient un moyen d'instruction et la langue maternelle une matière enseignée. En année quatre, la langue maternelle disparaît complètement du programme.

D'autres écoles non formelles offrent des alternatives en dehors du système d'éducation formelle. Les modèles analysés sont les suivants : (i) les Centres d'éducation de base non formelle du Burkina Faso (CEBNF), (ii) les Écoles Communautaires de Base au Sénégal, (iii) un « mouvement » d'alphabétisation à Pulaar au Sénégal essentiellement pour les adultes (ARED/CERFLA³), (iv) Les Centres d'Éducation pour le Développement (CED) au Mali. À l'exception de l'ARED/CERFLA, l'objectif premier de ces écoles était d'offrir une formation aux apprenants pour qu'ils deviennent des éléments actifs de l'économie locale une fois leurs études terminées. Dans les CEBNF au Burkina Faso, la LM est la langue d'instruction pendant les deux premières années d'école. En année trois et quatre, le français devient le Md'I. Il en va de même pour les CED au Mali et les Écoles Communautaires de Base au Sénégal. Le « mouvement » d'alphabétisation à Pulaar est le seul à offrir une formation dans la LM de l'apprenant.

² Les écoles satellites au Burkina font partie de l'Enseignement primaire dans les villages où on ne peut construire une école primaire formelle classique.

³ ARED (Associates in Research and Education for Development) et le CERFLA (*Centre d'Etudes pour la Recherche et la Formation en Langues Africaines*)

Cette analyse préliminaire des divers modèles d'ENF en Afrique montre que lorsque l'ENF est considéré comme une alternative à l'éducation formelle, car l'objectif final est de préparer un plus grand nombre d'élèves à être productifs et compétitifs, ou encore comme une passerelle vers l'éducation formelle, les modèles de sortie précoce sont dominants. Comme cela est dit dans la « Tragédie de l'Education en Afrique », Govender et Gruzd (2004) indiquent que les enfants ont besoin de plus qu'apprendre à lire, à écrire et à faire du calcul. Ils doivent devenir des apprenants indépendants et développer une pensée critique et sentir qu'ils peuvent contribuer à améliorer la vie de leurs familles et de leurs communautés. Pour que ceci se concrétise il faut former les enfants dans leur langue maternelle ou leur principale langue de communication, aussi bien dans les systèmes d'éducation formelle que non formelle.

L'ENF présente un fort potentiel pour l'Education pour Tous en Afrique, mais il faut la voir comme quelque chose de plus qu'un élément contribuant à accroître les statistiques. Elle doit être perçue comme une voie légitime permettant aux enfants de réaliser leur plein potentiel en tant qu'acteurs actifs dans l'économie et le changement social. Ceci n'est possible que si l'ENF est considérée comme une alternative sérieuse qui répond efficacement aux besoins d'éducation de chaque société.

1.8 Les Textes sont le Substratum sur lequel s'appuie l'apprentissage scolaire – le secteur de l'édition

Renforcer le secteur de l'édition africaine est très important pour renforcer l'industrie de la langue africaine, car il fournira au secteur de l'éducation le matériel d'enseignement et d'apprentissage approprié et sera un acteur clé dans la création d'un environnement alphabétisé constructif. Dans ce chapitre, Diallo se penche sur l'édition en langues africaines dans le cadre des politiques d'éducation actuelles et procède à une analyse du rôle des acteurs clés, de leurs points forts et faibles et donne quelques recommandations sur la manière d'améliorer la situation.

Il commence par indiquer que l'édition en langues africaines en est à ses débuts, avec un nombre très limité de livres, et dans la majorité des pays, l'édition est entre les mains d'un bureau du gouvernement national responsable de la promotion de l'alphabétisation des adultes. Selon Diallo, cet intérêt limité à éditer dans des langues africaines s'explique par des raisons à la fois politiques et économiques. La langue nationale et les politiques d'éducation adoptées par la majorité des pays favorisent les langues officielles comme le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais au détriment des langues africaines. Pour les éditeurs privés, il est donc plus rentable d'éditer dans ces langues officielles que dans les langues africaines qui n'ont pas de fonction officielle dans l'administration et l'éducation et ont donc un lectorat très limité. Diallo poursuit en décrivant l'environnement difficile de l'édition en Afrique, en dépit d'un certain progrès réalisé depuis la conférence de Jomtien dans des pays comme la Guinée, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso et le Mali, et d'une présence plus forte au Kenya, en Tanzanie, en Ouganda, en Namibie et en Afrique du Sud. Tout d'abord, il y a peu d'éditeurs professionnels qui peuvent produire une documentation de qualité dans les langues africaines. Deuxièmement, éditer des manuels scolaires demande un énorme investissement financier que nombre d'éditeurs africains ne peuvent se permettre. Troisièmement, la distribution est le point le plus faible et le plus difficile de l'édition en Afrique car l'État et même le secteur privé n'ont pas réussi à élaborer une politique du livre appropriée.

Diallo remarque que pour promouvoir l'alphabétisation dans les langues africaines, les éditeurs privés et les ONG locales ont besoin d'un soutien technique et financier. Si les ONG internationales comme le Summer Institute of Technology (SIL), et des organisations bilatérales et multilatérales comme Capacity Building International (InWent), le Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit

(GTZ), l'UNESCO, et l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF) apportent souvent un soutien financier aux ONG locales, alors que les éditeurs privés n'obtiennent aucune aide financière des gouvernements ou des organisations internationales, et ont du mal à obtenir des prêts auprès des banques nationales. Cependant, les ONG locales et les éditeurs privés bénéficient de l'assistance technique offerte par des institutions comme l'UNESCO, l'A.C.C.T., l'APNET, l'INWENT et le GTZ. Cette aide contribue à renforcer les capacités au niveau national.

On a observé ces dernières années une expansion remarquable de l'édition en langues africaines, dans des pays qui ont créé un environnement institutionnel plus favorable à la promotion des langues africaines en tant que langue d'enseignement et de communication. Cependant, même dans ce cas, les gouvernements doivent élaborer des politiques linguistiques et du livre plus efficaces.

Enfin, pour promouvoir l'édition en langues africaines et le développement d'une culture lettrée et d'un environnement érudit dans les systèmes d'éducation multilingues et dans les sociétés africaines, Diallo considère que les aspects suivants doivent être traités sérieusement :

- La formulation et l'application d'une politique linguistique et d'une politique du livre adéquates, et la promotion d'une culture de la lecture et de l'alphabétisation ;
- La formulation et l'application d'un système de fiscalité adéquat qui facilite l'importation de papier et d'autres matériels nécessaires pour la production de matériels imprimés en Afrique. De telles politiques peuvent contribuer à faire baisser le prix des documents imprimés, en particulier de manuels ;
- La création de systèmes de distribution adéquats ;
- Limiter la dépendance aux livres venant de l'étranger ;
- Le renforcement des capacités dans tous les aspects de la chaîne du livre (auteurs, éditeurs, libraires, distributeurs...);
- La promotion d'un partenariat entre le secteur public et privé pour définir et mettre en œuvre des politiques de langue nationale et d'éducation notamment la conception et la mise en place d'une politique nationale du livre ;
- La création d'un partenariat en étroite collaboration entre les gouvernements, les éditeurs privés et les organisations non gouvernementales au niveau national pour le développement d'un environnement et d'une culture d'alphabétisation. Cet objectif peut se réaliser si toutes les bibliothèques disposent d'un grand nombre de documents à lire en langues africaines. Ainsi, chaque pays doit développer et mettre en place une politique de distribution des livres adéquate ;
- Une coopération régionale entre les éditeurs africains pour produire et distribuer des manuels scolaires et d'autres documents à lire en particulier dans les langues de grande communication comme le Hausa, le Pulaar et le Mandingue ;
- Dans tous les pays, il faut reconnaître et valoriser la contribution des auteurs de livres produits dans les langues africaines. Cette reconnaissance devrait être égale à celle exprimée envers les auteurs qui produisent des manuels et d'autres documents dans les langues officielles.

1.9 Financer l'enseignement en langue maternelle et l'enseignement bilingue

Heugh analyse certaines des questions liées aux coûts de mise en place de programmes de langues d'enseignement réussis et non réussis et décrit certaines initiatives et stratégies qui peuvent être mises en place à un coût moindre.

Il n'existe que très peu d'études sur les coûts et les avantages de langues différentes dans les programmes d'éducation, en particulier en Afrique. Ainsi les discussions portant sur les coûts sont souvent basées sur des hypothèses mal informées et les croyances qui vont avec. Lorsque sont abordées les questions concernant l'enseignement dans la langue maternelle, l'idée répandue veut que l'utilisation des langues africaines soit trop coûteuse. Cependant, il *n'existe* à l'heure actuelle *aucune preuve scientifique* qui établisse qu'à moyen terme :

- l'utilisation des langues africaines dans l'éducation coûte plus cher que l'utilisation des anciennes langues coloniales ; ou que
- l'utilisation des anciennes langues coloniales est plus rentable que l'utilisation des langues africaines dans l'éducation.

Sa recherche permet de constater un résultat intéressant : avec un peu plus de frais, on pourrait mettre en place un enseignement qui utilise plus les langues locales et offre un meilleur enseignement de la langue internationale. L'analyse actuelle indique que les dépenses supplémentaires peuvent varier entre 1 et 5% et seront amorties en cinq ans en raison de taux de redoublement plus faibles.

Si nous regardons les preuves que nous possédons, il est clair que nous continuons à investir dans des programmes conçus pour échouer. Sur le plan du système, des études multi pays comme le deuxième Southern [and Eastern] Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ II) (Mothibeli 2005) montrent qu'en sixième année de scolarité plus de 55% des élèves de 14 pays d'Afrique australe et de l'est n'ont pas atteint le niveau d'alphabétisation nécessaire pour rester dans le système scolaire. Seuls 14, 6% ont atteint le niveau d'alphabétisation souhaité. Les modèles actuels d'alphabétisation et de langues sont si inefficaces que 55% des élèves quittent l'école avant la fin de leur sixième année scolaire sans avoir réussi, et ceci sape les Objectifs de Développement du Millénaire et l'agenda de l'Education pour Tous (EPT) de l'UNESCO. Ceci n'est sans aucun doute ni rentable ni bon sur le plan économique. Il est donc nécessaire de passer d'une approche dysfonctionnelle à une approche qui offre un bon retour sur investissement.

En guise de directive générale pour une meilleure compréhension des frais en faveur de la mise en oeuvre de modèles et politiques de langue, Heugh se réfère aux travaux de François Grin, un des rares économistes spécialisé dans les langues et l'économie :

1. '...Les [C]oûts sont relativement mal connus et mal compris....Les coûts en tant que tels n'ont pas de sens – ils n'ont de sens que par rapport à ce qu'on obtient en échange de ces coûts ' (Grin 2005:11).
2. 'Il s'ensuit que même une politique assortie de coûts élevés peut se révéler parfaitement raisonnable sur le plan économique car le résultat 'en vaut la peine' ; et dépenser pour quelque chose qui en vaut la peine est une décision économique parfaitement bonne' (Grin 2005:13).

L'analyse comparative des coûts de l'offre de modèles d'enseignement de qualité faite par Heugh (voir la section 3.1 de son chapitre) montre que la seule différence concerne la création d'orthographe (là où il n'en existait pas), la terminologie et la traduction des livres. De plus, ces coûts sont plus bas que ne le pensent la majorité des gens.

Par exemple, les études d'Halaoui (2003) et Vawda & Patrinos (1999) montrent que le volume des livres nécessaires en langues africaines est suffisamment important pour que la différence de coût unitaire entre les livres en langue européenne et les livres en langues africaines soit minime. Vawda & Patrinos estiment que d'une façon générale, le coût supplémentaire de production de matériels en langues africaines et leur utilisation efficace en classe représentera moins de 10% du budget du matériel pédagogique et de l'éducation de l'enseignant. En Afrique du Sud 10% d'augmentation des coûts de matériels et de l'éducation des enseignants représenterait moins de 1% (plus près de 0, 7 – 0, 8 %) de tout le budget de l'éducation. Aussi, au mieux nous parlons de 1% supplémentaire de l'ensemble du budget de l'éducation dans ce pays.

La traduction récente des examens de fin de scolarité en sciences au Nord de Sotho (Sesotho sa Leboa) financée par le Pan South African Language Board en 2000 faite avec près de 12000US\$. Pour traduire ces examens, il a fallu développer ou expliquer une terminologie en Sesotho sa Leboa. En

d'autres termes, la terminologie des sciences utilisée jusqu'à la fin de l'école secondaire a été créée dans cette langue avec un budget minime. Comme le Sesotho sa Leboa est très proche de 2 autres langues sud africaines (Sesotho et Setswana), les traductions parallèles et la création d'une terminologie pour la science pourront se faire rapidement et seront donc moins coûteuses.

Si l'offre d'éducation pour les enseignants est prévue pour appuyer un système qui fonctionne et est ensuite élaborée selon différents modèles linguistiques (voir section 3.4 dans ce chapitre), il est alors clair que l'utilisation des langues africaines ne revient pas plus cher que les modèles dominants en anglais, français, portugais ou espagnol.

- D'abord, les exigences d'éducation des enseignants concernant les programmes, les connaissances du contenu et les méthodologies en classe impliquent des coûts similaires ou égaux dans tous les modèles linguistiques.
- Deuxièmement, il ne coûte pas plus cher de former des enseignants en Afrique pour enseigner dans les langues qu'ils connaissent et parlent bien. Former des enseignants à utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment revient plus cher.
- Ces enseignants doivent d'abord apprendre la langue qu'ils doivent utiliser pour enseigner et également développer une bonne maîtrise théorique de cette langue. Ceci demande du temps (au moins 200 heures par enseignant). Le temps c'est de l'argent.

En général, ceux qui considèrent que l'enseignement en langue maternelle est trop onéreux, ont complètement sous-estimé l'impact du moyen d'instruction. Ils supposent que les enseignants actuellement dans le système sont compétents dans la langue qu'ils doivent utiliser pour enseigner. Ils ne comprennent pas réellement que les enseignants ne peuvent faire l'impossible. Ils ne peuvent enseigner avec des langues dans lesquelles ils n'ont pas un niveau théorique suffisant.

S'ajoutant à ces facteurs, les avantages économiques à moyen terme du développement de l'industrie linguistique dans les pays africains ne devraient pas être sous-estimés. Cela apporterait un souffle nouveau dans l'éducation tertiaire sur le continent et créerait de nouvelles possibilités d'emploi.

Heugh recommande les stratégies suivantes de réduction des coûts :

- Grouper, partager et utiliser plus efficacement les ressources autochtones du continent par exemple au travers de la coopération régionale, par exemple dans les programmes conjoints de formation et pour les langues transnationales
- Maximiser les connaissances et compétences existantes
- Créer et utiliser des listes de référence pour mieux guider les décideurs et réduire les choix mal informés (suggestions voir section 5.2 dans ce chapitre)

Elle suggère finalement le plan d'activités suivant en 10 points nécessaire pour une utilisation plus répandue des langues africaines dans l'éducation (voir page suivante).

	QUOI	QUI	DUREE	COUT: autant ou plus
1.	Politique Langue d'enseignement	Petite équipe consultative bien renseignée : utilise des experts venant d'Afrique	2 mois – discussions électroniques ; 2-3 réunions	Similaire à celui de l'élaboration de toute politique d'éducation /politique linguistique
2.	Plan de mise en oeuvre	Équipe bien renseignée plus réduite	2 mois	Similaire à celui de toute politique de mise en oeuvre
3.	Soutien public	Responsables de l'éducation et experts via les médias publics; canaux de communication formels et informels	Commencer immédiatement; informer le public des derniers débats ; encourager la participation publique aux débats.	Les médias publics devraient le faire sans frais pour l'état; fonds publics là où cela est possible. Similaires à ceux de toute politique gouvernementale.
4.	Technologie linguistique: terminologie	Petite équipe d'experts impliquée dans le renforcement des capacités	Accélérer la durée de livraison	Nouveaux coûts, mais peu élevés, reproductibles, accessibles par voie électronique.
5.	Technologie de traduction	Le département des langues africaines de l'université propose les outils et les compétences là où cela est nécessaire	Rapide - peut réduire le temps de traduction de 50%; peut être utilisée pour les livres et les ressources électroniques – télécharger les évaluations, les fiches de travail, etc.	Investissement peu coûteux dans un logiciel. Réduction de durée = réduction de temps.
6.	Unités de développement des langues	Universités africaines – préparer les élèves à acquérir des compétences en orthographe, lexicographie, terminologie et traduction	Démarrer la formation en 2007	l'Etat investit pour redonner des compétences aux formateurs universitaires et à l'établissement d'unités de développement linguistique ; développer des plans d'activités – devrait être autofinancé dans 5-10 ans.
7.	Dictionnaires (multilingues)	Identifier l'affiliation institutionnelle (par ex. universités/s; ministères publics ; structure indépendante à but non lucratif)	Projet continu, à long terme	Investissement/ allocation annuels.
8.	Matériels multilingues	a. Éditeurs – nationaux; b. Les enseignants spécialisés peuvent également les produire par voie électronique.	a. Bien planifier le temps d'édition. b. Utiliser la Banque électronique d'éducation pour stocker le matériel élaboré par les enseignants se révèle plus rapide et peut se faire de façon presque immédiate	a. Édition : la coopération transnationale réduit les coûts d'établissement et accélère le retour sur investissement. En général pas beaucoup plus. b. Banque électronique de matériels – coûts minimes. Les maisons d'édition peuvent récupérer les coûts et développer leurs activités en Afrique
9.	Formation des enseignants	Offrir des outils ou des compétences aux formateurs d'enseignants ; partager les compétences existant en Afrique ;	Développer une capacité de formation rapide, puis même durée que pour une offre régulière.	Frais minimes pour la conception de nouveaux programmes, qui deviennent vite des coûts normaux récurrents.
10.	Investissement total - dépenses supplémentaires pour le budget de l'éducation pendant 5 ans			1%-5% ⁴ récupérable et réduit la dépense générale sur le moyen terme (5 ans). Pronostic à moyen et à long terme – avantage économique pour chaque pays.

⁴ Les pays où l'orthographe existe ainsi que d'autres unités de développement des langues, peuvent s'attendre à une augmentation de 1%; là où il n'existe pas d'orthographe, les coûts peuvent augmenter de 5%.

1.10 Gérer la réforme de l'éducation

Le rapport plaide pour un changement de paradigme dans la définition d'une éducation réussie pour permettre des cultures d'efficacité pour les systèmes éducatifs. Un tel changement de paradigme, s'il est souhaité par les leaders des pays africains, demanderait entre autres d'actualiser les connaissances sur le rôle clé des langues d'enseignement et le développement de la société concernée. Le changement de paradigme ouvrirait également la voie aux réformes de l'éducation.

Wolff suggère que l'organisation et la gestion des processus de communication et de gestion consécutifs à la planification des langues et de l'éducation pourraient profiter d'une approche de Marketing Social Intégré (MSI). Une telle approche pourrait traduire une vision sociale de l'éducation dans le système social.

Le marketing social intégré *pour les organisations non commerciales/à but non lucratif* est défini comme

- la planification, l'organisation, la mise en oeuvre et le contrôle des stratégies et activités des organisations non commerciales, qui directement ou indirectement visent des solutions aux problèmes/tâches sociales ;
- offrant une philosophie, des concepts, des stratégies et des outils pour régler les problèmes sociaux, et finalement apporter les changements sociaux et culturels souhaités (vers la « modernisation »);
- l'orientation des activités vers les besoins des groupes cibles et de la communication professionnelle avec les groupes cibles ; les groupes cibles comprennent le grand public, les décideurs et les administrateurs, les médias et les organisations professionnelles ;

Le MSI concerne surtout la communication de (nouvelles) idées sociales (c.-à-d. le plaidoyer, la diffusion et l'acceptation), préparant le terrain pour les changements d'attitude et de comportement, et la négociation de réformes sociales comme les réformes de l'éducation, en particulier pour créer le cadre social d'un partenariat multi acteurs dynamique pour renforcer les perspectives de réussite de la mise en place de nouvelles politiques.

Il existe deux perspectives différentes dans le MSI :

1. Les perspectives institutionnelles s'intéressent à la réalisation des objectifs sociaux du point de vue de l'institution. Ceci fait du marketing social un concept de leadership pour les institutions sociales (nous observons de plus en plus de marketing social pour les hôpitaux, les partis politiques, les musées, les théâtres, etc.).
2. Les perspectives axées sur le problème du marketing social sont centrées sur la question du type de techniques, de méthodes et d'outils pouvant être utilisés pour résoudre les problèmes sociaux. Ceci se produit indépendamment de l'organisation responsable de l'exécution de ces programmes (par ex. le marketing pour résoudre les problèmes de conservation de l'environnement naturel, pour lutter contre la xénophobie, le recyclage et le chômage).

L'application de l'approche MSI semble être à conseiller dans le contexte de la planification de l'éducation et des langues, parce que

- l'enseignement multilingue implique la planification linguistique.
- La planification linguistique est également une planification stratégique et opérationnelle qui implique une enquête, l'élaboration d'une politique (& la décision gouvernementale), la mise en oeuvre, l'évaluation.
- La planification linguistique et l'éducation formelle font toutes deux partie de la planification sociale; l'objectif est d'apporter des changements sociaux et culturels.

- La planification linguistique, en particulier la planification des langues pour l'enseignement, constitue une condition préalable du développement (individuel, social, culturel, économique, politique), de la réduction de la pauvreté, et de la jouissance des droits de l'homme.

Cette approche soutient un processus de communication systématique et à long terme pour des partenariats sociaux dynamiques entre tous les acteurs.

1.11 Conclusion

En conclusion, il est clair qu'il ne peut y avoir d'enseignement ou d'apprentissage s'il n'y a pas de communication entre l'enseignant et l'apprenant. Et il ne peut y avoir de communication efficace lorsque le Md'I n'est pas maîtrisé par l'apprenant ou par l'enseignant. Ceci est encore le cas pour la majorité des élèves et des enseignants africains. D'où, l'échec du système d'éducation en Afrique que nous avons tous constaté.

Une certaine partie de l'élite politique africaine, les anciennes puissances coloniales, les agences et les organisations internationales ont perpétué cette situation, ainsi que la résistance des communautés africaines ignorantes du potentiel et des capacités de leur propre langue. Les conclusions des équipes de recherche chassent les mythes qui non seulement refusent d'accorder aux langues africaines subsahariennes la même valeur qu'à l'anglais, au français et au portugais, mais dépouillent les langues africaines de leur potentiel. La crainte qu'une éducation multilingue efficace ne coûte trop cher a été prise au sérieux et un chapitre entier est dédié à cette question. La bonne nouvelle c'est que l'investissement initial sera abordable et situé très probablement dans une fourchette de 1 à 5% du budget de l'éducation nationale, et la rentabilité sociale et économique immédiate, à moyen terme et à long terme pour l'ensemble de la société et de l'industrie linguistique n'a pas encore été prise en compte.

Les recommandations d'action comme les suggestions de plans d'actions, les listes de référence et les modèles de gestion découlent des résultats pour faciliter la concrétisation des résultats de la recherche en action. Pour inverser la situation actuelle non satisfaisante, il est extrêmement important d'avoir des politiques de langue d'enseignement appropriées, d'encourager l'utilisation des langues africaines comme Md'I tout au long du système d'éducation et la mise en place de programmes scolaires pertinents sur le plan culturel. Pour promouvoir une telle politique et en assurer le succès et la durabilité, il est extrêmement important de promouvoir l'utilisation des langues africaines au sein du gouvernement et dans les activités quotidiennes du secteur privé.

Des contributions importantes et substantielles au développement et à l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement existent et nous pouvons les utiliser comme point de départ. Il existe par exemple de nombreux programmes d'alphabétisation en langue maternelle, de transcription des langues orales, des organisations communautaires et non gouvernementales, des agences de bailleurs de fonds et de développement, des départements spécialisés dans les universités. Chacune de ces initiatives doit être encouragée dans son cadre respectif et soutenue. Elles ne pourront cependant réaliser tout leur potentiel si elles sont appliquées dans des systèmes d'enseignement qui découragent l'utilisation des langues africaines après les premières années d'alphabétisation ou les programmes courts en langue maternelle. Nos efforts doivent se concentrer sur le développement des ressources existantes. Ceci implique d'élargir ces initiatives et de préparer des listes de terminologie, des dictionnaires, des manuels scolaires, des programmes d'éducation pour les enseignants afin de fournir l'ensemble du système scolaire en programmes d'éducation en langue maternelle.

Il existe des modèles réussis de politiques de langues d'enseignement utilisés en Afrique et ailleurs. L'utilisation des langues africaines comme Md'I tout au long des modèles de systèmes d'éducation multilingues est considérée comme une solution réaliste pour améliorer l'éducation en Afrique. C'est une solution qui demande un investissement initial, de la détermination et du courage, et qui permettra d'intéressants rendements sur le plan économique, éducatif et social.

2 Contexte et Histoire – Politiques Linguistiques et Planification en Afrique

H. Ekkehard WOLFF

Ce chapitre décrit le cadre général de certains problèmes et perspectives majeurs de la politique linguistique et de la planification en Afrique et sert de toile de fond à cette étude. Ce chapitre porte sur l'impact de la question linguistique sur le développement durable et la réduction de la pauvreté, en faisant plus particulièrement référence aux politiques de langue d'enseignement.

Cet article part du principe que la stabilité politique, la paix, la réduction de la pauvreté, le développement économique et des institutions pleinement fonctionnelles exigent une reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle en tant que ressource indispensable, c'est-à-dire qu'ils dépendent dans une grande mesure de solutions indigènes aux problèmes sociaux ou en d'autres termes, d'une action locale utilisant des ressources locales. On ne considère plus que seules les stratégies interventionnistes peuvent avoir un effet sur la productivité, la croissance économique et l'évolution de la société. Les gouvernements africains sont encore confrontés aux défis posés par la *Déclaration de Jomtien de la Conférence Mondiale pour l'Éducation* (1990), aux objectifs du *Sommet Mondial pour le Développement Social* (1995), et du *Cadre d'Action de Dakar*, adopté lors du *Forum Mondial sur l'Éducation* (2000). Le point de départ pour réaliser les *Objectifs de Développement du Millénaire* est *L'Éducation Primaire Universelle* dans le cadre de *l'Éducation pour Tous*, dans laquelle le « facteur linguistique » bénéficie de la reconnaissance qui lui est due. Il est clair que les points forts de la nouvelle *Approche sectorielle* doivent être dûment exploités sur le plan des stratégies exhaustives, de la décentralisation, de la consultation des parties prenantes, du suivi et de l'attribution de fonds (chapitre 8).

Les quelques observations et figures qui caractérisent les tendances actuelles de l'éducation en Afrique montrent clairement qu'il est urgent d'agir (Banque mondiale 2001 : 1) :

- L'histoire du développement de l'éducation en Afrique depuis 1988 s'est révélée décevante. Plusieurs pays parmi lesquels le Botswana, le Cap Vert, Maurice, la Namibie, les Seychelles, le Swaziland, et le Zimbabwe ont enregistré des progrès soutenus dans les années 1980 et 1990. D'autres ont lancé des programmes à long terme et prometteurs de réformes et de développement. Mais pour un trop grand nombre d'Africains, l'accès au système d'enseignement reste dans la réalité limité et l'enseignement est de qualité médiocre.
- Depuis 1990, le progrès s'est largement arrêté dans l'ensemble de la région, sans inverser le recul des années 1980. Les installations sont insuffisantes à tous les niveaux scolaires, et celles qui existent sont souvent mal entretenues et mal équipées.
- L'Afrique a le taux de scolarisation le plus faible à tous les niveaux de la scolarité, et c'est la seule région où le nombre d'enfants hors de l'école ne cesse d'augmenter. L'africain adulte moyen suit moins de trois ans de scolarité, ce qui est plus faible que dans toute autre région. Les inégalités ne cessent de croître en Afrique entre les différents niveaux de revenus et entre les populations urbaines et rurales.
- Les tendances de l'enseignement ont un impact direct sur les efforts de réduction de la pauvreté en Afrique subsaharienne. La part de l'Afrique au niveau de la pauvreté mondiale a augmenté depuis 1987, et un nombre croissant d'africains ne peut satisfaire ses besoins fondamentaux.
- Sans un formidable bond en avant de l'enseignement au niveau national, les africains n'atteindront pas l'objectif d'éducation primaire universelle d'ici 2015 pour 55 millions d'enfants.
- Empêcher les pauvres de bénéficier des avantages de l'éducation pourrait se payer cher sur le plan économique, social et politique. Accélérer le développement de l'éducation en Afrique doit s'inscrire dans des stratégies plus larges de réduction de la pauvreté et de développement rural.

2.1. Le Facteur Linguistique dans le Discours sur l'Éducation et le Développement

Les gouvernements africains aidés par des organisations et des personnes dévouées ont fait des efforts remarquables et ont débloqué des ressources importantes en faveur des systèmes d'éducation sur le continent pour se conformer aux objectifs de 1990 de *la Conférence Mondiale pour l'Éducation* de Jomtien qui devaient être réalisés en l'an 2000. Cinq ans après ce délai, nous nous retrouvons dans l'obligation de reporter ce délai à 2015 dans le cadre de ce qu'on appelle *les Objectifs de Développement du Millénaire pour l'Éducation*. Vu l'incapacité à réaliser cet objectif, il est clair qu'il y a eu un dysfonctionnement au niveau de l'action ou dans la pratique de l'enseignement, et il est probable que cela ne remonte pas à 1990 mais à beaucoup plus loin. Il serait bon que les gouvernements africains prennent un peu de recul et revoient leur politique d'éducation, qu'elle soit héritée de l'époque coloniale (ce qui est souvent le cas dans les pays dits francophones et lusophones) ou qu'ils aient essayé de la changer depuis l'indépendance (ce qui a été le cas dans certains pays dits anglophones).

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

En un mot, les pratiques éducatives en Afrique ont échoué avec les deux modèles de langue d'enseignement (pour les détails, voir le chapitre 3) : Lorsque les systèmes éducatifs sont basés sur l'usage exclusif de la langue de l'ancienne puissance coloniale comme seul moyen d'instruction, le système dans son ensemble enregistre des résultats plutôt médiocres. C'est la situation qui prévaut dans les pays francophones et lusophones d'Afrique. Ceci n'est nullement une surprise pour les experts des langues d'enseignement qui considèrent que pour la majorité des apprenants, un apprentissage dans une langue étrangère ou inconnue ne peut donner de bons résultats. Même lorsque les gouvernements ont fait de gros efforts pour introduire ou maintenir l'usage d'un enseignement en langue maternelle/L1 (ELM) dans les toutes premières années de l'enseignement primaire, les résultats n'étaient souvent pas à la hauteur de ce qu'ils attendaient : là encore, le système enregistre des résultats assez médiocres, comme dans un grand nombre de pays africains anglophones. Ceci sera une surprise paradoxale pour les observateurs qui ne sont pas des experts et qui ont entendu les experts dire que l'usage de la langue maternelle/langue locale dans le premier cycle du primaire avec une transition vers une langue officielle/étrangère (L2) dans le cadre du modèle dit de sortie précoce améliorerait considérablement les performances scolaires. Une recherche scientifique récente montre que les « modèles de sortie précoce » risquent d'échouer à long terme en raison d'une période trop limitée d'apprentissage en L1.

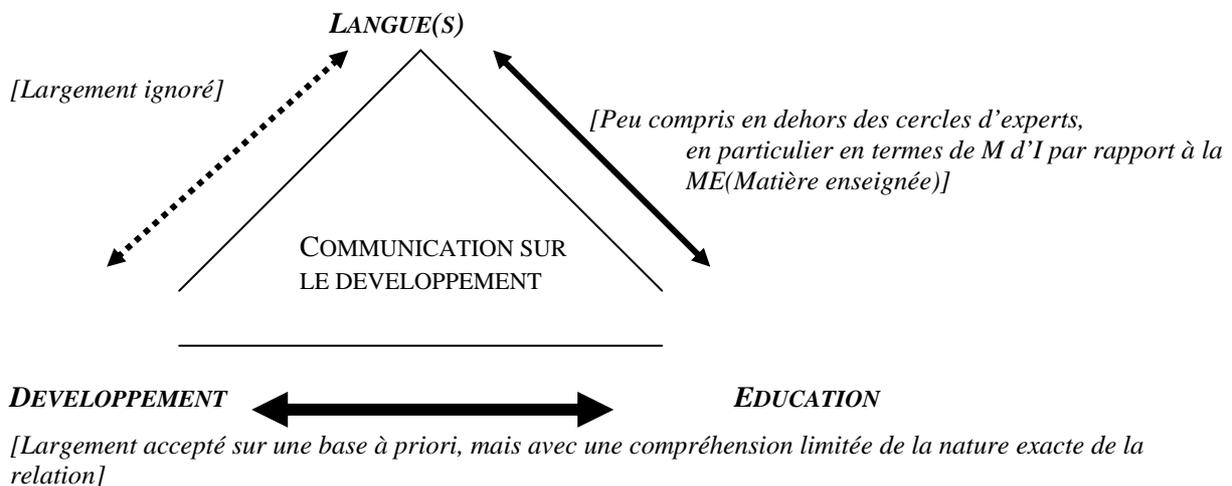
Sur l'ensemble du continent et indépendamment du passé colonial du pays, nous devons reconnaître les résultats presque toujours médiocres des systèmes d'enseignement, avec un faible niveau d'admission, une répartition inégale des garçons et des filles dans les écoles, un niveau d'enseignement médiocre, une faible motivation des maîtres et des élèves, des taux élevés d'abandon et de redoublants, des résultats médiocres aux examens, un faible taux de passage de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire (et de l'enseignement secondaire vers l'enseignement tertiaire) ; ceux qui quittent l'école en primaire sont pratiquement analphabètes, avec peu ou pas de connaissance dans la langue officielle ; très souvent, ceux qui quittent l'école ont acquis peu ou pas de compétences pratiques ou professionnelles pour devenir de meilleurs paysans, jardiniers ou artisans une fois sortis de l'école.

En dehors des résultats médiocres largement répandus des systèmes d'enseignement, d'autres raisons continuent à peser sur les progrès du secteur de l'éducation en Afrique depuis l'indépendance, comme le fait que le « facteur linguistique » soit pratiquement absent du discours sur le développement. Ceci s'applique par exemple aux discours portant sur des questions importantes comme l'allègement de la pauvreté et le développement durable en Afrique. Ce discours est en général monopolisé par des experts en économie et autres disciplines sociales apparentées qui –en règle générale– connaissent peu

ou pas le rôle du « facteur linguistique » pour une communication réussie sur le développement. Ceci a été ou est également vrai pour les principaux documents philosophiques et stratégiques centrés sur l'avenir du continent, comme les documents importants sur le NEPAD, la Renaissance Africaine, et même l'Education pour Tous ; les questions importantes traitées par cette étude, notamment le rôle éminent des langues africaines indigènes pour une éducation de qualité dans le cadre de systèmes additifs bilingues ou trilingues, sont au mieux considérées comme marginales, et ne sont en général même pas traitées. Lorsque la question de la langue est abordée, on ne parle en général que des langues officielles héritées du colonialisme, comme l'anglais, le français et le portugais.

Ce chapitre cherche à identifier certaines des raisons fondamentales, à comprendre comment et pourquoi certains déficits au niveau de la langue, de la planification et de la mise en place du développement en Afrique « contribuent » à faire obstacle aux avancées et à un progrès sérieux du développement en général et de l'éducation en particulier. L'accent est clairement mis sur le « facteur langue ». L'approche est basée sur le modèle simplifié figurant ci-dessous et qui illustre les relations entre LANGUE(S), EDUCATION et DEVELOPPEMENT, et notre degré de compréhension de ces relations respectives :

Fig. 1. Modèle de Communication sur le Développement au niveau de(s) Langue(s) et de l'Education



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

- Le développement c'est de la communication ; en Afrique les acteurs impliqués parlent des langues différentes.
- La communication se fait essentiellement au travers de la langue, oralement ou par écrit, dans une langue étrangère/officielle ou dans des langues indigènes/locales.
- La communication est facilitée par des compétences linguistiques et des répertoires linguistiques partagés, particulièrement entre les populations locales et les conseillers/consultants, qu'ils soient des ressortissants ou des expatriés.

Ce chapitre sert à une meilleure compréhension du discours sur la politique linguistique dans et sur l'Afrique, avec l'accent mis sur les politiques de langue d'enseignement. L'éducation englobe les deux systèmes d'éducation formelle⁵ et les pratiques de l'éducation non formelle⁶, notamment des aspects de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation dans les langues maternelles africaines indigènes/les

⁵ Cf. les chapitres de Heugh, Alidou et Brock-Utne dans ce volume.

⁶ Cf. le chapitre de Boly dans ce volume.

langues nationales et les langues officielles non indigènes/étrangères utilisées dans la communication nationale et/ou dans le système d'éducation⁷. Le message central de ce chapitre est donc le suivant :

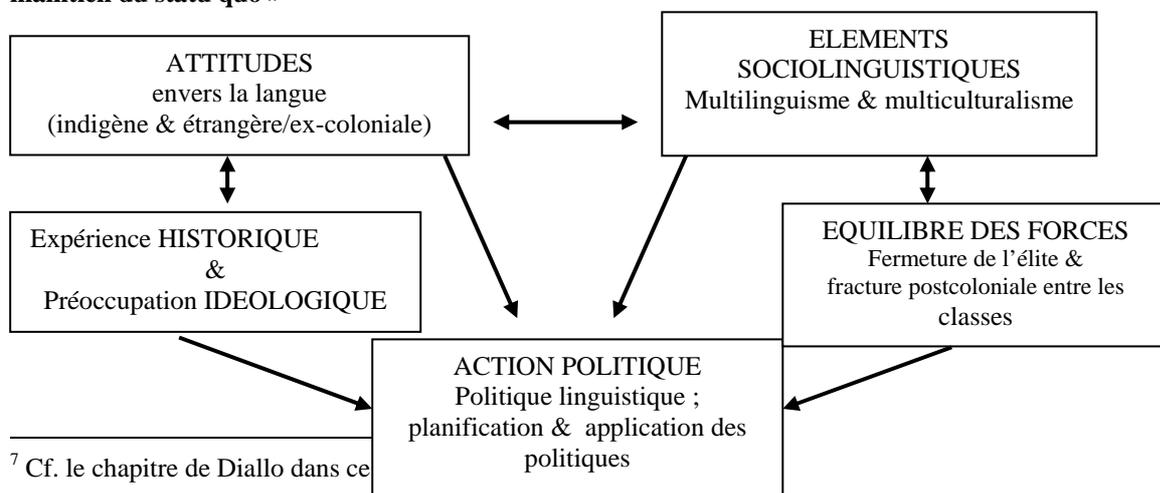
- Le sous-développement actuel et continu en Afrique est intimement lié au facteur linguistique qui joue un rôle décisif dans le succès ou l'échec de la communication sur le développement qui est à son tour étroitement liée à l'éducation et plus particulièrement au facteur linguistique dans l'enseignement.
- Des révisions et des analyses scientifiques du contexte et de l'histoire des politiques linguistiques et de la planification linguistique en Afrique, en particulier de la planification linguistique pour l'enseignement, amènent à plaider pour une planification sociale exhaustive basée sur des politiques linguistiques qui reflètent l'héritage multilingue et multiculturel de la population concernée et, qui sont déterminées par une société libre et démocratique.
- Ces visions doivent considérer l'éducation comme un projet de société visant un développement économique et socio politique durable, inscrit dans un contexte plus large de sociologie appliquée, facilitée par une langue et des politiques et une pratique de l'enseignement adéquates sur le plan socio culturel.

2.2 La Complexité de la Question Linguistique en Afrique

La planification linguistique en Afrique doit se faire en tenant compte de plusieurs facteurs comme le multilinguisme, l'héritage colonial, le rôle de l'éducation en tant qu'agent du changement social, l'impact important de l'analphabétisme et l'intérêt pour la communication, l'intégration nationale et le développement. (Ayo Bamgbose)

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

Fig. 2. Facteurs contribuant à la complexité de la question linguistique en Afrique et le « syndrome du maintien du statu quo »



⁷ Cf. le chapitre de Diallo dans ce

Ce document doit répondre à une question essentielle, à savoir comment offrir une éducation de qualité aux enfants (et adultes) africains avec des moyens et une gestion du contenu du programme scolaire plus appropriés dans le cadre d'une vision d'un développement durable et d'allègement de la pauvreté sur le continent. Pour trouver des réponses, nous devons nous pencher sur certains aspects étroitement imbriqués du paysage extrêmement complexe de la communication et des schémas d'usage des langues dans les pays africains, qui ont chacun leur propre structure culturelle. Parmi ces aspects :

- La sensibilité de la « question linguistique » en Afrique, en raison du cadre post colonial dans lequel s'inscrivent tous les discours sur des sujets politiques et l'impact persistant des attitudes mal informées qui engendrent des préjugés négatifs, des stéréotypes et des clichés qui ont un impact négatif sur le statut et le prestige des langues africaines et que partagent un grand nombre d'acteurs ;
- La pluralité des langues et le multilinguisme, atouts naturels des personnes et des politiques en Afrique – et pourquoi il est si difficile pour beaucoup d'accepter les langues africaines comme des ressources viables sur le plan personnel et de la société ;
- Le rôle de la (des) langue(s) dans et pour le développement, en d'autres termes, ce que les langues africaines ont à avoir non seulement avec des notions « douces » comme l'*Identité africaine*, la *personnalité africaine*, et la *Renaissance africaine*, mais également avec des stratégies plus dures sur le plan du développement économique, social et politique et de la réduction de la pauvreté ; et comment et pourquoi ceci doit être basé sur une gestion affirmative de la diversité linguistique et culturelle reçue pour à terme transformer l'inégalité sociale et l'absence d'unité nationale héritées en unité nationale et égalité ;
- Le rôle des langues africaines en tant que moyen d'instruction indispensable, ainsi que l'introduction appropriée de « langues intercontinentales de grande communication (LIGC, comme l'anglais, le français, le portugais, l'espagnol et également l'arabe) en tant que matière d'enseignement dans les modèles de langue dans l'éducation « sans sortie » - et pourquoi tant de personnes, de profanes et même quelquefois « des experts » se trompent ;
- L'effet sur le développement d'une éducation de qualité basée sur de bonnes compétences linguistiques, c-à-d, pourquoi comprendre que ce que dit le maître n'est en rien trivial, et le rapport entre les langues africaines et de meilleurs résultats d'apprentissage en maths et en sciences par exemple, mais également une plus grande compétence en anglais, en français et en portugais ou dans toute autre langue officielle qui est à l'origine étrangère au pays ;
- La proposition de concepts supérieurs hautement prometteurs pour les politiques de langue d'enseignement pour l'Afrique – et ce qui est important pour bien les « vendre » afin de créer de nouvelles traditions de planification exhaustive et d'application durable de réformes éducatives si nécessaires sur le continent ;

Ce chapitre vise donc à (a) démontrer la normalité du multilinguisme pour la majorité des enfants et des adultes en Afrique que toute politique éducative doit prendre en compte, (b) insister sur la nécessité de faire de la langue une question centrale dans tous les discours sur le développement, et (c) attirer l'attention sur divers facteurs qui ont tendance à empêcher la formulation et l'application de politiques linguistiques et de langues d'enseignement adéquates et socio culturellement intégrées pour dépasser les obstacles intellectuels et idéologiques actuels, et transformer le « facteur linguistique » en atout pour le développement durable et pour l'allègement de la pauvreté.

2.3. La Sensibilité de la Question Linguistique en Afrique

La langue est une question très sensible dans le monde entier. Dans le contexte africain, la sensibilité est particulièrement exacerbée en raison du passé historique du continent et de sa dépendance néo ou post coloniale qui persiste et a un effet immédiat sur toutes les questions de politiques ou d'éducation. Il n'est donc pas étonnant que l'expression « question linguistique » soit un euphémisme souvent employé pour parler de « conflit linguistique ».

2.3.1 Langue, pouvoir et changement social

La question linguistique en Afrique non seulement reflète la dépendance passée et actuelle sur le plan politique, économique et culturel, et est liée à l'estime de soi et aux sentiments d'identité, mais concerne aussi les grandes politiques gouvernementales internes et externes. La politique linguistique est un pion dans la conservation ou la lutte pour le pouvoir, et ceci n'est en rien un phénomène typiquement africain (Cummins 2000). L'usage continu d'une langue officielle dominante et à l'origine étrangère (ancienne langue coloniale) après l'indépendance a créé une fracture de classe postcoloniale, notent l'africaniste français Pierre Alexandre (1962, traduction anglaise de 1974, cité dans Alidou & Jung 2002: 65) et le défunt Kahombo Mateene avec lucidité, qui considèrent que les politiques éducatives et linguistiques coloniales et post coloniales ont divisé les populations africaines en

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

Comme l'éducation a pour objectif d'offrir des options de changement social et de progrès, les élites politiques des pays africains se trouvent face à un dilemme qui jusqu'à ce jour explique leur réticence à accepter les réformes de l'enseignement qui impliquent un changement social ou des ruptures sociales qui pourraient avoir des conséquences floues sur l'équilibre des pouvoirs dans leurs politiques. Il faut viser une approche plus large de la politique linguistique afin d'instaurer l'usage des langues africaines dans les domaines principaux des activités gouvernementales aux niveaux national, provincial ou régional, c-à-d dans tous les domaines législatifs, exécutifs et juridiques. Autrement, les langues africaines continueront à jouir d'un statut et d'un prestige très limité, ce qui continuera à marginaliser la majorité des citoyens et à les priver des possibilités de changement social et de transformation démocratique de la société.

2.3.2 La langue et la dépendance (post-/néo-)coloniale

Dans le contexte africain, la question des langues véhicule des aspects de dépendance (néo) coloniale et de domination intellectuelle perpétuelles. Ceci fait resurgir au premier plan le projet « d'intellectualisation » des langues africaines considérées comme un moyen efficace de « décoloniser l'esprit » (Ngugi). Les diverses institutions représentant la notion de la *Francophonie* constituent un exemple très clair de l'utilisation des langues comme symbole et outil du maintien de la dépendance néo-coloniale. En dehors des motivations nationalistes ou même néo-colonialistes des anciennes puissances coloniales, il faut également faire référence au rôle joué par la Banque mondiale dans le passé (voir Mazrui 1997; voir également Phillipson 1997).

...la véritable position de la Banque mondiale... favorise la consolidation des langues impériales en Afrique ... la Banque Mondiale ne semble pas considérer l'africanisation linguistique de l'ensemble de l'éducation primaire et au-delà comme un effort qui mérité sont intérêt. Sa publication sur les stratégies pour stabiliser et revitaliser les universités, ne fait, par exemple, aucune mention de la place des langues dans l'éducation tertiaire en Afrique ... (Mazrui 1997: 39).

La configuration éducative proposée par la Banque mondiale en Afrique démontre essentiellement, qu'une instruction qui continue d'être dispensée en euro langues contribue au maintien d'une économie essentiellement dominée par des intérêts économiques étrangers, et secondairement par une petite bourgeoisie africaine émergente (Mazrui 1997: 44).

Il faut néanmoins remarquer que des documents plus récents de la Banque mondiale semblent adopter une position moins dure qui passe d'une certaine valeur accordée aux « langues locales » dans l'enseignement (Banque mondiale 2001) à une meilleure compréhension des « avantages évidents de l'utilisation d'un enseignement en première langue » avec une référence aux approches bilingues couronnées de succès au Mali (Pédagogie convergente), au Burkina Faso, en Erythrée et en RDC (et au Brésil, au Guatemala, au Mexique, à Haïti et en Papouasie Nouvelle Guinée également) :

Un enseignement en première langue permet (i) un meilleur accès et une plus grande équité, (ii) de meilleurs résultats d'apprentissage, (iii) moins de redoublements et d'abandons, (iv) des avantages socio culturels et (v) des frais généraux moins importants (Banque mondiale 2005 : [2]).

Ceci montre simplement que la Banque mondiale semble enfin accepter ce que des (socio-) linguistes, en particulier en et pour l'Afrique demandent depuis plusieurs décennies. Ceci doit être considéré comme un grand pas en avant!

2.3.3 Langue, domination et contrôle

Les groupuscules cherchant à garder le pouvoir et le contrôle sur de larges pans de la population sont un autre facteur qui s'oppose à la généralisation de l'usage des langues indigènes dans l'enseignement et d'une façon générale dans la communication officielle : les maîtres coloniaux avaient déjà dû apprendre que dans des cultures et des sociétés où la communication est essentiellement orale, seule la langue orale leur permet de comprendre ce que pensent et veulent faire les « autochtones ». Cependant, les politiques linguistiques de la période post indépendance en Afrique étaient très favorables au maintien ou à l'instauration de la langue coloniale étrangère comme langue officielle du pays venant d'accéder à l'indépendance ; ceci était tout à fait favorable aux anciens maîtres coloniaux : toutes les négociations officielles avec les nouveaux gouvernements pouvaient être menées dans la langue de la colonisation. De même, les nouveaux gouvernements n'ont pas trouvé d'autres moyens de reprendre en douceur le contrôle et le pouvoir de l'ancienne puissance coloniale que d'insister sur un monolinguisme officiel qui lui est favorable. Tout changement des politiques linguistiques en faveur des langues nationales pour compléter ou remplacer à long terme les langues coloniales étrangères en tant que langues officielles au niveau national, leur serait défavorable en termes de communication et de contrôle. L'ancienne langue coloniale étrangère est donc « pratique » pour « exclure la masse » du contrôle et de l'accès au pouvoir et aux ressources.

2.3.4 Langue, identité, et attitudes

La « question linguistique en Afrique » a une autre dimension idéologique, à savoir qu'elle véhicule des éléments liés à des notions comme *l'identité/la personnalité africaines* et *la renaissance africaine*, une fois encore avec un relent clairement anti- (néo) colonial. Cette idéologie a une longue tradition intellectuelle en Afrique, et prend racine, entre autres, dans les écrits et enseignements de Cheikh Anta Diop, et a été reprise par Nelson Mandela et Thabo Mbeki dans leur recherche pour une *renaissance africaine*, par exemple, et par de nombreux linguistes et sociolinguistes et experts de l'éducation renommés travaillant en Afrique et sur l'Afrique.⁸

Dans le monde entier les gens ont des attitudes très tranchées sur les langues, en particulier lorsqu'il s'agit de leur attribuer et de leur reconnaître un statut et un prestige. Les attitudes vis-à-vis des langues

⁸ Dans la majorité pour ne pas dire tous les documents disponibles qui font référence à la notion de *Renaissance Africaine*, le rôle des langues africaines indigènes reste quelque peu marginal pour ne pas dire obscur. Même lorsqu'on parle de « l'âme, l'identité et la créativité africaines », ces concepts ne sont pas liés à l'expression orale prédominante dans les quelques deux mille langues maternelles ancestrales (cf. Wolff 2003b).

reflètent l'évolution des points de vue des gens sur la société et la culture. Les attitudes négatives envers les langues africaines sont largement répandues et partagées curieusement par un grand nombre d'africains et par les expatriés conseillers du gouvernement. Selon Obanya (1999b), elles sont fortement ancrées dans la peur du changement social, en particulier chez les membres des élites postcoloniales, mais également chez les consultants et experts non linguistes expatriés des pays et agences de bailleurs de fonds. Cette crainte est basée sur la possibilité de voir des sections marginalisées de la population, comme des minorités, des analphabètes, les femmes et même des enfants acquérir un pouvoir grâce à une reconnaissance officielle de leurs langues, ce qui aurait un effet négatif sur l'équilibre des pouvoirs et représenterait une menace pour les privilèges de l'élite dominante. D'une façon générale, leur situation privilégiée d'aujourd'hui est le résultat de l'héritage du colonialisme et se perpétue grâce aux structures d'éducation et de média néocoloniales. L'acceptation de la domination perpétuelle de la « culture occidentale » (avec ses ramifications politico-économiques) apparaît souvent sous forme déguisée dans des termes comme l'universalisme ou la mondialisation. Les attitudes positives envers des langues africaines par ailleurs, concernent le cadre théorique de l'indigénisation qui repose sur l'exploitation des ressources intellectuelles et éducatives créatives offertes par l'héritage culturel et le système de valeurs indigènes africaines, mais place ce système éducatif dans le sillon de « l'éducation bantou » haïe de la période de l'apartheid en Afrique du Sud – du moins aux yeux de ses opposants parmi les propagateurs de l'occidentalisation et de la mondialisation. Ceci explique que les membres des « élites » africaines modernes, les intellectuels et les décideurs soient divisés en deux camps : ceux qui sont fortement opposés au pouvoir donné actuellement aux langues africaines (que souvent ils ne maîtrisent pas bien eux-mêmes, préférant l'anglais, le français ou le portugais), et ceux qui plaident fortement pour un rôle plus important des langues indigènes, en particulier dans l'enseignement de base et pour permettre l'expression créative de la « personnalité africaine ». Étonnamment, les sympathisants de ces écoles de pensée antagonistes ne voient pas les avantages d'une approche multilingue qui permettrait d'avoir le beurre et l'argent du beurre!

2.3.5 La langue à la fois « symbole » et « outil »

Même s'il est dur de sous-estimer le rôle et les fonctions de la langue dans la société, on constate souvent dans les débats publics sur les langues en Afrique, que les langues sont investies de fonctions que ne leur appartiennent pas, c.-à-d. identifient à tort l'outil avec l'objet ou l'objectif auquel l'outil s'applique, comme par exemple dans le langage sophistiqué utilisé dans l'enseignement scientifique. Ceci est valable pour les langues coloniales au départ étrangères qui sont considérées comme des « outils » supérieurs et plus appropriés d'apprentissage dans l'éducation formelle. Ceci est également vrai pour les langues africaines qui sont – de façon antagoniste – considérées comme des outils inférieurs et inadéquats pour l'éducation formelle. (cf. Mateene 1980). À ce stade, les langues qui se trouvent être celles des anciennes puissances coloniales se confondent avec le type et le degré de développement économique, politique, technologique et scientifique des sociétés des anciens maîtres coloniaux. Simultanément, les ex-langues coloniales continuent d'être considérées comme le « symbole » d'une domination politique et d'une supériorité culturelle. De façon antagoniste, les langues africaines sont considérées comme des « symboles » de l'infériorité politique et culturelle et du sous-développement.

2.3.6 Revaloriser les langues et leur donner un pouvoir grâce à un usage élargi

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

Le mieux et peut-être la seule façon de donner plus de pouvoir aux langues sans pouvoir est de les utiliser largement dans de nouveaux domaines. Ceci concerne, entre autres, leur pleine intégration

dans des systèmes d'éducation formelle et informelle. La revalorisation et le pouvoir donné aux langues africaines seraient basés sur l'axiome sociolinguistique selon lequel, l'évolution des langues (en terme de statut, de prestige et d'adaptation aux nouveaux domaines d'utilisation) passe par l'utilisation du langage dans de nouveaux domaines. Le prestige de la langue équivaut à utiliser une langue dans des domaines prestigieux, notamment aux niveaux les plus élevés de l'éducation, mais aussi dans toutes les négociations nationales économiques, politiques et culturelles. Ce point de vue d'expert n'a cependant pas encore été présenté d'une façon efficace aux politiciens, aux décideurs et aux administrateurs responsables, d'où la nécessité d'un marketing social intégré pour les politiques linguistiques (cf. chapitre 8).

2.4 Le Multilinguisme en Afrique : Bien Naturel et Ressource

Le multilinguisme (et son pendant le multiculturalisme) est et restera une caractéristique intégrale de la réalité africaine comme de la majorité des pays du monde. Toute planification politique, sociale, culturelle et de l'éducation doit en tenir compte. Comme le dit Annamalai (2003) même pour les anciennes puissances coloniales, le « monolinguisme à la maison » est un mythe plutôt qu'une réalité comme le montre un regard objectif sur la situation sociolinguistique de la France et de la Grande Bretagne.

Le continent africain abrite près d'un tiers des langues vivantes du monde ; environ 1 200 à 2 000 langues africaines indigènes sur un total de 5 000 à 6 000 langues toujours parlés dans le monde. Que nous partagions ou pas les vues pessimistes sur le taux de survie de langues dans le monde qui estiment que 90 % des langues parlées aujourd'hui devraient disparaître dans les cent prochaines années, nous nous retrouverons toujours confrontés à la question politique fondamentale qui est (a) de savoir s'il faut s'attaquer à la question de la langue d'enseignement ou, (b) ne pas modifier le statu quo en dépit de ses résultats et de sa rentabilité médiocres (cf. Chapitre 3).

En général, et dans les domaines non formels, les africains savent transformer leur multilinguisme en atout. Dans les domaines non formels, les gens se rencontrent lors de voyages, de mariages, etc. et apprennent les langues des autres spontanément et selon leurs besoins. Ils attribuent différentes fonctions aux langues qu'ils parlent. Ainsi à la maison, dans la rue et au sein de la communauté les africains valorisent leur multilinguisme au quotidien. Mais l'ironie veut que le multilinguisme soit considéré comme un problème dans l'administration et l'éducation formelle.

Il est clair que les premiers gouvernements de la période post indépendance en Afrique et les conseillers expatriés s'attendaient à ce que la langue coloniale devienne un moyen viable de communication nationale et, dans l'idéal, devienne un symbole de l'unité nationale qui dépasserait toutes les divisions ethnico-linguistiques du pays, car - n'étant pas réellement une langue tribale qui puisse être associée à un groupe particulier de la population déjà puissant dans le pays – les citoyens pourraient la considérer comme une langue « neutre » en termes de rivalité ethnique. Les sociologues soutiendront néanmoins, qu'il n'existe pas de langue « neutre », en particulier lorsqu'il s'agit de langues officielles qui sont par définition des symboles et des instruments de pouvoir.

2.4.1 Les langues « mineures » et « majeures »

Etant donnée l'évolution démographique générale de l'Afrique, il faut rester très prudent quant au pourcentage de personnes parlant (en général) les langues minoritaires. L'hypothèse qui prévalait pendant la période coloniale et la période qui a immédiatement suivi l'indépendance, à savoir que le « problème » d'avoir un si grand nombre de langues minoritaires dans certains pays africains trouverait rapidement une solution avec la « disparition » de ceux pratiquant ces langues soit du fait de la discontinuité biologique sous l'impact des changements écologiques et sociaux (comme le cas de la majorité de ceux qui parlaient le Khoisan en Afrique australe), soit en adoptant une autre langue (une

lingua franca ou la langue officielle), s'est révélée fausse. Au contraire, même si les poches de communautés monolingues situées essentiellement dans les zones rurales se réduisent de plus en plus, au lieu d'assister à un « transfert » de langue, on a vu le multilinguisme individuel se développer à grande échelle avec des *linguae francae* régionales (comme le swahili, le Hausa, le Fulfulde, le bambara, etc.) qui se sont imposées de façon dynamique comme seconde ou troisième langue même dans les poches anciennement monolingues en raison d'un accroissement de la communication et surtout de l'éducation. Par ailleurs, la croissance démographique a entraîné une forte augmentation du nombre de personnes qui conservent leur langue maternelle qu'ils utilisent avec une ou deux autres langues dans le cadre de ce que les sociolinguistes désignent par « bi-/trilinguisme stable ».

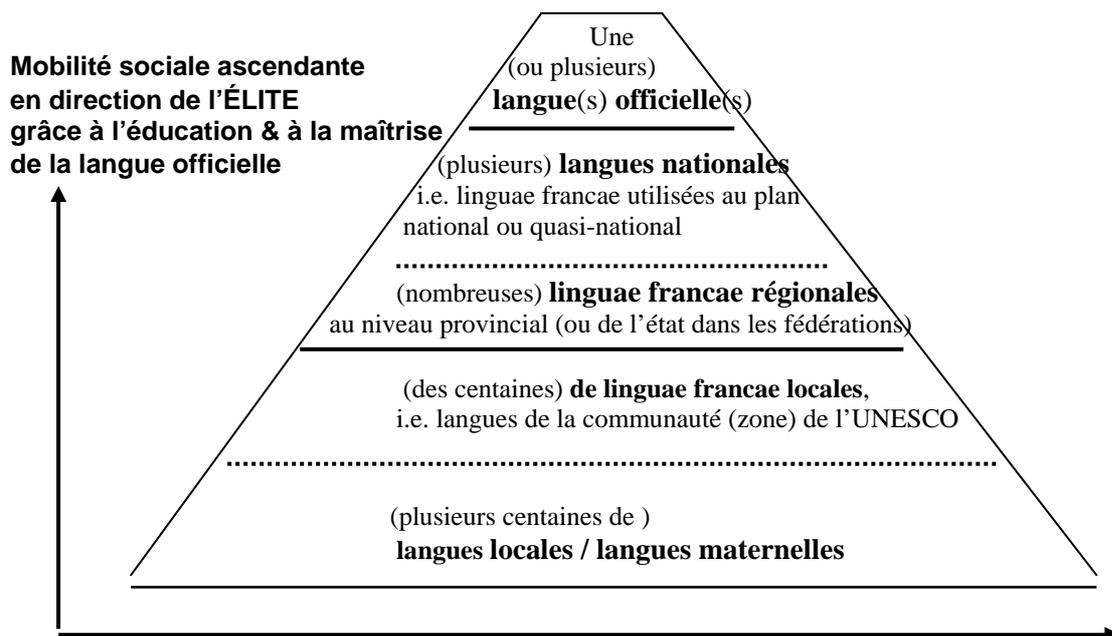
Les réactions négatives envers le multilinguisme dans l'éducation sont souvent basées sur des considérations financières qui estiment qu'investir dans les langues minoritaires n'est pas rentable parce que ces langues ne sont parlées que par un petit nombre. En Afrique, seules 72 langues indigènes sont parlées par plus d'un million d'utilisateurs (et seules 16 % de celles-ci sont parlées par plus de cinq millions d'utilisateurs en comptant comme deux langues différentes l'isiZulu et l'isiXhosa qui se comprennent entre elles, et en incluant le malgache et l'afrikaans). Comme dans le reste du monde, la grande majorité des langues africaines sont parlées par moins de 100.000 utilisateurs, et probablement par moins de 50.000 utilisateurs. C'est pourquoi ne prendre en compte que les langues « majeures » à des fins éducatives, reviendrait à oublier près de 96% des utilisateurs de langue maternelle de l'Afrique! Une éducation axée sur la qualité doit donc baser la politique linguistique sur les ressources linguistiques disponibles, c.-à-d. le multilinguisme incluant la langue maternelle et locale ou les *linguae francae* régionales (langues nationales), sinon la langue officielle (ou des variétés distinctes de celle-ci) dans certains environnements métropolitains.

2.4.2 La « Pyramide du Multilinguisme » : Diglossie et Triglossie

La majorité des personnes et des communautés fonctionnent bien dans des cadres multilingues caractérisés par un paysage de la communication diglossique ou triglossique.⁹ Trait caractéristique de la situation africaine, les langues les plus prestigieuses (c.-à-d. les langues « officielles » du pays) auxquelles les élites ont accès sont limitées à quelques pans de la société, alors que les langues les moins prestigieuses (les langues « locales » ou « langues maternelles ») sont parlées par la grande majorité des populations. Le Paysage de la communication utilise les *linguae francae* pour la communication interethnique, réparties à différents niveaux (zonal/régional, national, transnational). Dans un modèle de représentation extrêmement abstrait, on parle de « pyramide du multilinguisme » :

⁹ Les termes « diglossie » et « triglossie » font référence aux relations hiérarchiques de deux ou trois langues au niveau de leur prestige plus ou moins important, de leur pouvoir et de leur « valeur de marché » pour ceux qui les parlent.

Fig. 3. La « Pyramide du Multilinguisme » incluant la diglossie et la triglossie



Répartition des compétences linguistiques dans la population nationale population

Les systèmes éducatifs additifs bilingues ou trilingues qui utiliseraient au maximum les compétences multilingues des enfants et des adultes, doivent donc tenir compte des principaux schémas de communication ; en d'autres termes, la notion technique d'un enseignement « bilingue » doit concilier les instanciations trilingues locales/régionales avec deux langues L2 supplémentaires, en fonction de la situation des enfants lorsque la langue locale ou de la communauté/région est différente de la langue nationale, s'il en existe une ; ci-dessous une illustration de ces modèles dans des cas théoriques possibles au Niger et au Cameroun :

Tableau 1. Cas théoriques de modèles d'enseignement bilingues et trilingues (Niger, Cameroun)

		Niger		Cameroun
(1) Modèle bilingue additif : L1 + L2				
L1 (Md'I)	= langue locale/langue maternelle, OU : langue de la communauté/région	Hausa	Zarma	Ewondo
L2 (ME)	= langue officielle	Français		Français/Anglais
(2) Modèle trilingue additif : L1 + L2 + L2				
L1 (Md'I)	= langue locale/langue maternelle, OU : langue de la communauté/région	Kanuri	Gulmance	Gisiga
L2 (ME)	= langue nationale	Hausa	Zarma	Fulfulde
L2 (ME)	= langue officielle	Français		Français/Anglais

2.4.3 Le Multilinguisme Naturel de l'Enfant en Afrique

L'observation des enfants africains en âge préscolaire et primaire dans des cadres multilingues prouve que le multilinguisme en tant que schéma comportemental naturel de changement de code est une stratégie de communication très efficace avec laquelle les enfants grandissent dans leur groupe d'amis. (cf. Khamis 1994). Les preuves venant corroborer cela découlent d'une recherche sur le multilinguisme dans la petite enfance en Afrique menée sous les auspices de PRAESA à l'Université du Cap. Toute personne ayant une responsabilité dans la planification et le choix des éléments linguistiques dans les politiques de l'éducation serait bien avisée de considérer le multilinguisme comme une ressource importante à utiliser aussi largement que possible car elle fait appel à l'expérience préalable des enfants, à leurs capacités existantes et est directement liée à leur schéma de comportement linguistique, social et culturel dans leur environnement extérieur à l'école (Wolff 2000b).

Ces résultats de recherche s'opposent à une attitude négative très répandue dans les sociétés européennes et aux Etats-Unis envers le multilinguisme dans la petite enfance, et ont un fort impact sur ce que les africains (tant l'élite que les masses) pensent de leurs programmes d'enseignement multilingues qui incluent les langues maternelles. Cette attitude va de pair avec un certain nombre d'idées fausses sur les prétendus « effets nuisibles du bilinguisme chez l'enfant » qui – comme le veut les croyances mal informées – n'apprendra aucune langue correctement et restera « semi alphabétisé dans les deux ». La recherche psycholinguistique sur plus de 100 ans montre cependant, qu'en dehors des cas pathologiques où les enfants présentent des déficiences physiques ou mentales indépendantes, le bi ou le multilinguisme n'a jamais fait de mal au développement mental et cognitif d'un enfant. Au contraire, les enfants qui grandissent avec deux ou même plusieurs langues acquises simultanément ou successivement pendant la petite enfance, ont tendance à mieux réussir à l'école que les enfants monolingues dans presque toutes les activités intellectuelles et à tout moment – dans des environnements sains, stables et donc propices aussi bien à l'école qu'à la maison.

Les « mythes » suivants concernant le multilinguisme chez l'enfant sont pris chez Dutcher et Tucker (1995, cités dans GTZ 2003: 20ff):

- Mythe 1: Les enfants connaissent leur 1^{ère} langue à l'âge de six ans quand ils entrent à l'école.
- Mythe 2: Les enfants apprennent une 2^{ème} langue plus rapidement et plus facilement que les adultes.
- Mythe 3: Plus l'enfant est jeune, mieux il apprendra une seconde langue.
- Mythe 4: Plus les élèves passent de temps en contact avec une seconde langue, plus vite ils l'apprendront.
- Mythe 5: Les enfants ont appris une deuxième langue une fois qu'ils l'ont apprise.

On peut prouver scientifiquement que tous ces mythes sont faux (cf. Dutcher et Tucker 1995). Une brochure GTZ sur *l'Education Primaire Universelle dans les Sociétés Multilingues* (2003) contient d'autres mythes à ajouter après 25 années d'expérience en Amérique Latine et en Afrique Sub-Saharienne :

- Mythe 6: Seule la langue officielle permet de véhiculer les contenus scientifiques et mathématiques.
- Mythe 7: Sans langue officielle, il n'y aurait pas de communication extensive dans la capitale et dans les villes.
- Mythe 8: Les enfants de fonctionnaires sont exclus de l'éducation lorsqu'un de leurs parents est transféré dans un poste en dehors de sa région linguistique.
- Mythe 9: La mondialisation force chacun à maîtriser l'anglais.
- Mythe 10: Les parents veulent que leurs enfants suivent (uniquement) un enseignement dans la langue officielle.
- Mythe 11: L'enseignement dans la langue maternelle explique l'échec de l'éducation dans le passé.

On peut également prouver de façon scientifique que ces mythes sont faux; ils reposent sur des hypothèses mal informées et des préjugés irréversibles, et sont étayés par la méthodologie médiocre de la recherche sociale¹⁰. Toutes les preuves (cf. chapitres 3-5 de ce volume) montrent que le maintien continu de la langue maternelle (ou d'une langue nationale) comme moyen d'instruction ainsi que l'enseignement de langues officielles et d'autres langues étrangères par des professeurs compétents assurera une éducation de qualité en Afrique aussi bien que dans les pays dits développés.

2.4.4 Les Linguae Francae de l'Afrique et les langues transnationales en tant que ressources premières de l'enseignement multilingue

Du fait que la majorité des langues en Afrique et dans le monde sont parlées par moins de 100 000 utilisateurs, les *linguae francae* et les langues transnationales qui sont parlées par un plus grand nombre d'utilisateurs qui les utilisent comme première, seconde, troisième et même quatrième langue en plus de leur langue maternelle, revêtent un grand intérêt en termes d'économie sur les moyens de communication, au niveau national et transnational avec les pays voisins en Afrique. Ces langues donnent une indication de la façon dont les Africains apprennent et utilisent les langues en fonction de leurs besoins de communication. Des langues comme le Hausa, le Fulfulde, le Jula, le Bamanankan etc. ont été et sont utilisées comme *linguae francae* efficaces dans le commerce transnational et, par exemple dans les campagnes de lutte contre le HIV/SIDA, qui est appelé la « maladie des camionneurs et des prostituées » en raison de sa propension à se propager par ce biais. Pour atteindre les personnes comme les camionneurs, qui font du commerce transnational, et les prostituées locales par exemple, les gouvernements sont obligés d'utiliser ces langues transnationales pour mener leurs campagnes de santé. Les langues non africaines comme l'anglais, le français, l'espagnol, et le portugais n'atteignent pas les groupes cibles les plus importants.¹¹

Les *linguae francae* nationales et les langues transnationales offrent donc des ressources intéressantes pour la communication et la coopération régionales, évitent de multiplier les efforts par deux ou par trois, et permettent de partager le fardeau. Les problèmes qui restent encore à dépasser concernent l'absence déplorables de normes de codification harmonisées au niveau national et international (« orthographes harmonisées ») qui est due aux approches cherchant à identifier les « tribus » et les « langues tribales » dans le passé colonial et qui ont semé la discordance, et aux rivalités entre les missions de diverses appartenances qui préféreraient que leurs ouailles aient « leur propre bible » c.-à-d. utilisent des orthographes différentes et distinctes.

Le degré élevé de multilinguisme individuel en Afrique est essentiellement dû à deux facteurs importants

- (a) le nombre en général assez limité d'utilisateurs d'une langue maternelle qui n'est en général pas acquise ou apprise par les communautés avoisinantes qui ont leurs propres langues ; d'où la nécessité d'utiliser des *linguae francae* locales, régionales ou même nationales en tant que seconde ou troisième langue pour la communication interethnique ;
- (b) le prestige plus important et le potentiel socio-économique des langues nationales ou officielles qui contribuent à la mobilité sociale et géographique et en sont même une condition préalable nécessaire.

Ces besoins ont fait de l'Afrique — déjà à l'époque précoloniale - le foyer de plusieurs *linguae francae*, qui fonctionnent à différents niveaux (local, régional, national, international). Les africains multilingues peuvent avoir une maîtrise active d'un nombre quelconque de langues sur l'échelle de la communication et dans les domaines d'utilisation de tout pays indépendant (cf. Fig. 3 ci-dessus). Par exemple,

¹⁰ C-à-d. en posant aux parents des questions « soit- ou » (« l'anglais OU une langue locale? ») sans leur offrir l'option « ainsi que » (« Langue locale ET l'anglais? ») pour obtenir des réponses non biaisées.

¹¹ Je dois ce raisonnement particulier à Hassana Alidou (p.c.).

- Le MALI possède 12 langues et 90% de la population en utilise quatre et 60-65% n'utilisent qu'une langue, le Bamanan, comme première (L1) ou seconde (L2) langue. Il y a vingt ans, ce pourcentage était d'environ 40% ; cet accroissement est plutôt dû à un nombre croissant d'utilisateurs du Bamanan en tant que L2 qu'à la croissance démographique de l'ethnie Bamanan.
- Le BURKINA FASO possède environ 60 langues pour une population de 9 millions, dont la moitié est moréphone (parle la langue More), c.-à-d. soit possède le More comme langue maternelle soit est au moins bilingue et parle sa langue maternelle et le More.
- Le SENEGAL possède six langues "nationales" importantes (Diola/Joola, Mandinka, Pulaar, Seereer, Soninke, Wolof) mais utilise le français comme seule langue « officielle » qui n'est cependant parlée que par 15% de la population au maximum même après une domination du système éducatif qui remonte à plus de cent ans, par comparaison avec le Wolof parlé par environ 80% de la population.

Le développement des langues francae en Afrique date d'avant l'ère coloniale, ce qui fait que nombre d'entre elles n'étaient pas confinées aux différents anciens territoires coloniaux et, donc aux frontières internationales des états aujourd'hui indépendants en Afrique. Ces langues transnationales ne sont en général et à tort, pas comptées parmi les langues internationales en Afrique ; l'UNESCO les désigne sous le terme de langues InterAfricaines. Elles ont un potentiel particulièrement élevé pour une utilisation élargie notamment dans l'enseignement et la communication interafricaine. Le tableau ci-dessous est basé sur une étude de l'UNESCO (1985), et a été légèrement remanié ; il est extrait d'Obanya (1999a: 95).

Tableau 2 Langues (transnationales) partagées en Afrique, adapté d'Obanya (1999: 95)¹²

Langue	<i>Pays couverts</i>	Nombre d'utilisateurs
17. Fulfulde	Mauritanie, Sénégal, Gambie, Guinée Bissau, Guinée, Mali, Sierra Leone, Ghana, Togo, Bénin, Niger, Nigeria, Cameroun, Burkina Faso	11 millions
18. Kiswahili	Soudan, Somalie, Ouganda, Kenya, Rwanda, Burundi, R.D. du Congo, Tanzanie, Malawi, Mozambique	38 millions
19. Mandinka	Sénégal, Sierra Leone, Guinée Bissau, Guinée, Mali, Gambie, Libéria, Côte d'Ivoire	2,8 millions
20. Hausa	Niger, Tchad, Cameroun, Soudan, Nigeria, Bénin, Ghana	34 millions
21. Songhay	Mali, Niger, Bénin, Nigeria	2,4 millions
22. Kanuri	Niger, Tchad, Nigeria, Cameroun	2 millions
23. Crioulo	Cap Vert, Guinée Bissau, Guinée Equatoriale, Sao Tome e Principe	800.000
24. Fang	Cameroun, Gabon, Guinée Equatoriale, Congo	800.000
25. Yoruba	Nigeria, Bénin, Togo	12 millions
26. Kikongo	R.D. C, Congo (Brazzaville), Angola	8 millions
27. Luo	Ouganda, Kenya, Tanzanie	4 millions
28. Wolof	Mauritanie, Sénégal, Gambie	3 millions
29. Lingala	R.D. du Congo, Congo (Brazzaville)	8,5 millions
30. Shona	Mozambique, Zimbabwe	7 millions
31. Ewe	Ghana, Togo	3,3 millions

¹² Il ne faut pas oublier que ces statistiques sur la population sont des estimations qui remontent au début des années 80; la croissance élevée de la population en Afrique donnerait aujourd'hui, 25 ans plus tard, des statistiques beaucoup plus élevées !

32. Dyula	Burkina Faso, Côte d'Ivoire	2 millions
33. 16 langues	34 pays	> 140 millions

L'harmonisation internationale des langues transnationales en Afrique qui figure déjà à l'ordre du jour de l'Académie Africaine de Langues (ACALAN) sous les auspices de l'Union Africaine (UA), semble offrir un champ propice à la coopération internationale avec le soutien des ONG et des organisations de bailleurs de fonds, à des possibilités de publication transnationale et à la création d'un environnement élargi de post alphabétisation et de publication pour les langues africaines (cf. chapitre 7).

2.4.5 L'efficacité de l'éducation et le facteur linguistique

... dans le cas de l'Afrique, le maintien des langues coloniales dans l'éducation contribue considérablement à l'inefficacité de la communication et à l'absence de participation des élèves aux activités en classe. De plus, cela explique dans une grande mesure les résultats académiques faibles des élèves africains à tous les niveaux du système éducatif (Hassana Alidou).

Comme l'ont dit plusieurs auteurs africains (cf. par exemple, Alidou 2003, mais également Bamgbose et d'autres dans diverses publications au fil des années), l'éducation traditionnelle dans l'Afrique précoloniale n'a pas souffert des problèmes des langues d'enseignement. Les langues maternelles locales étaient utilisées assez naturellement à l'intérieur de chaque groupe ethnique ou linguistique pour la socialisation culturelle de la jeune génération. Dans des régions où l'Islam était bien établi comme religion, l'arabe (écrit dans ce qu'on appelait l'*ajami*, c.-à-d. des adaptations de l'écriture arabe) venait s'ajouter comme « langue spécialisée » dans l'instruction religieuse dans le cadre de ce qui reste une institution toujours vivace de l'éducation coranique dans de vastes régions d'Afrique. On pourrait donc dire que l'éducation multilingue est une tradition de longue date en Afrique qui remonte à bien avant l'ère coloniale. De ce fait, les controverses et problèmes des langues dans l'éducation que l'on déplore tant ne sont arrivés qu'avec le colonialisme et l'impact dominant des langues des colonisateurs.

Etant donné le cadre général déjà multilingue des écoles et universités en Afrique, il existe essentiellement trois options pour les politiques de langues dans l'enseignement :

- stratégies **endoglosses totales**, c'est à dire la langue maternelle (M d'I) tout au long du système, c.-à-d. des cycles primaire, secondaire et tertiaire ;
- stratégies **exoglosses totales**, c'est-à-dire des stratégies « pour un enseignement directement en anglais/ français/ portugais » sans laisser de place aux langues maternelles ou *linguae francae* indigènes que connaissent les enfants au moment où ils entrent à l'école, avec des effets également désastreux au niveau de l'efficacité de l'apprentissage ;
- stratégies **endo et exoglosses combinées**, c.-à-d. soit (a) un cycle primaire complet avec une langue africaine, plus par exemple, le français comme langue officielle, soit (b) des modèles de sortie précoces de la langue maternelle Md'I pour passer à la langue officielle Md'I (en général au bout de deux ou trois ans) qui caractérisent une bonne partie de l'Afrique Anglophone et se sont avérés être des modèles peu performants.

La stratégie endoglosse totale n'a été appliquée qu'une seule fois en Afrique, en Somalie (Somali) ; elle a été appliquée partiellement dans des pays comme la Tanzanie (Kiswahili), le Malawi (Chicheva), l'Éthiopie impériale (Amharic) où la langue nationale « dominante » est imposée aux enfants ayant des langues maternelles différentes pendant une grande partie ou l'ensemble du cycle primaire. Ce sont néanmoins les stratégies exoglosses et les stratégies endoglosses et exoglosses combinées qui dominent les systèmes éducatifs sur le continent africain, et qui n'ont pas su s'installer

comme des systèmes adéquats et efficaces. (Pour l'efficacité de l'éducation, voir Stroud 2002 : 51). En prenant le français comme exemple de stratégie exoglosse totale, Alidou et Jung (2002 : 66) déclarent :

Concernant l'efficacité de l'utilisation du français comme seule langue d'enseignement, plusieurs études indiquent qu'il existe une forte corrélation entre les politiques linguistiques post coloniales et le taux élevé d'échec scolaire (fort taux de déperdition d'effectifs et de gaspillage) chez les élèves des pays d'Afrique francophone (Alidou, 1997; Bokamba, 1991; Mateene, 1980). La majorité des élèves qui entrent dans les écoles formelles au Burkina Faso, au Mali et au Niger ne connaissent pas le français qui est la langue d'instruction ; on s'attend cependant à ce qu'ils participent activement à l'apprentissage. Deuxièmement, le français n'est la langue maternelle d'aucun groupe ethnique dans ces pays, et donc un enseignement avec le français comme première langue n'est certainement pas approprié. Manifestement, la politique linguistique appliquée dans les écoles va sûrement donner des résultats négatifs, car elle ignore les résultats fondamentaux de l'acquisition d'une seconde langue et d'une langue étrangère et de l'éducation bilingue dans des cadres multilingues (Cummins, 1981; Collier et Ovando, 1998). Et en particulier, la politique ne prend pas en considération le rôle qu'une exposition plus longue à des données linguistiques significatives dans une seconde langue ou une langue étrangère peut avoir sur le développement d'un niveau scolaire adéquat dans cette langue (Krashen, 1976; 1988) (Alidou et Jung 2002 : 66).

Les résultats des études pédo-linguistiques et psychologiques de ces 80 dernières années suggèrent fortement que l'exposition multilingue devrait dans l'idéal se faire dès les premières étapes du développement de l'enfant, car entre autres (il est fait référence à diverses sources entre 1914 et 1989, cf. Oksaar 1988 et 1989 pour des références bibliographiques) :

- les jeunes enfants qui acquièrent deux langues simultanément font bien la distinction entre les deux et y associent différents systèmes de valeur ;
- le bilinguisme multiplie les capacités analytiques, permet une vision plus complexe de la réalité, et facilite l'apprentissage d'une troisième langue ;
- les enfants bilingues ont tendance à faire preuve d'une plus grande capacité d'imitation, montrent une plus grande flexibilité et spontanéité cognitive et sont moins inhibés ;
- les enfants bilingues ont tendance à faire preuve d'une réflexion plus précoce sur les propriétés structurelles de leur langue maternelle et de leur autre langue, vers l'âge de 4-5 ans, ce qui démontre un raisonnement abstrait que selon le modèle d'influence de Piaget on ne peut attendre que d'enfants monolingues beaucoup plus âgés ;
- les enfants bilingues ont tendance à apprendre à lire et à écrire beaucoup plus tôt dans les deux langues (65% des enfants bilingues dans le projet Hamburg, cf. Oksaar op. cit., pourraient le faire vers l'âge de 4-5 ans), ce qui démontre également des capacités comparatives et analytiques.

Cependant, en dépit de toute la recherche sur cette question au niveau mondial et en Afrique, il est toujours difficile de déterminer le degré exact de l'impact d'un enseignement dans la langue maternelle sur la réussite scolaire - cela mis à part, c'est un facteur d'importance primordiale. D'autres aspects entrent en jeu comme le programme et le choix d'un contenu approprié par rapport à la culture, la qualité des manuels et d'autres matériels, et surtout la qualité des enseignants, leur formation professionnelle et leur compétence professionnelle (encore et en particulier dans la(es) langue(s) maternelle(s) ou la (es) langue(s) nationale(s) et la langue coloniale), et les méthodes d'enseignement qu'ils sont à même d'utiliser. Ce qui semble sûr, c'est que toutes choses égales par ailleurs, sur un plan pédagogique il vaut mieux que les enfants suivent un enseignement dans leur langue maternelle, ou si cela n'était pas possible, dans une langue qu'ils connaissent bien en entrant à l'école (ceci sera plus probablement une lingua franca régionale ou nationale que partagent un grand nombre d'enfants dans la même école si l'école est située dans des quartiers urbains ou dans des régions particulièrement hétérogènes sur le plan linguistique). Etant donné l'importance générale accordée à la connaissance de la langue officielle (étrangère) et le rôle important des *linguae francae* africaines, les modèles

endoglosses et exoglosses combinés semblent offrir une solution à un grand nombre de problèmes brûlants de l'enseignement en Afrique.

2.4.6 Normalisation des langues et Alphabétisation Multilingue

Même s'il est vrai que la majorité des près de 2000 langues africaines ne possèdent pas (encore) d'orthographe, ceci ne justifie que peu l'objection générale à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation ; c'est une tâche aisée pour des linguistes formés, qui peut se réaliser bien plus rapidement et à bien moindre frais que ce qu'imagine le public mal informé. Cependant, l'alphabétisation et la création d'un environnement post-alphabétisation durable demandent plus de temps et d'effort et doivent impliquer des sections plus importantes des populations parlant ces langues (intellectuels, enseignants, poètes, personnalités religieuses, etc.) et dans une certaine mesure les installations d'imprimerie locales. Cependant, on ne sait que très peu dans quelle mesure les langues africaines sont déjà devenues des « langues écrites » qui en règle générale sont des langues majeures ou *linguae francae* (langues nationales), avec de vastes zones d'implantation - régionales ou nationales. Voir le tableau ci-dessous de l'UNESCO 1999 cité par Obanya (1999b) qui donne une liste de 217 langues africaines « écrites » qui ne représentent qu'un peu plus de 10% des langues africaines, mais qui peuvent concerner 50% de la population africaine – à condition qu'elle sache lire et écrire dans ces langues – étant donné le degré élevé de multilinguisme et la nature d'un grand nombre de ces langues qui servent de *linguae francae* régionales ou même nationales (malheureusement, il n'existe pas de statistiques exactes sur l'utilisation de la L1 par rapport la L2 pour la majorité de ces langues).

Tableau 3. Une sélection des langues « écrites » d'Afrique, Obanya (1999b: 83)

Pays	Langues écrites	Population en millions	<i>Pays</i>	Langues écrites	Population en millions
Bénin	7	12.0	Nigeria	22	121,8
Burkina Faso	12	11,4	Ouganda	3	21.3
Cameroun	38	14.3	Afrique Centrale	4	3.5
Côte d'Ivoire	19	14.6	Sénégal	6	9.0
Ethiopie	11	62.0	Sierra Leone	6	4,6
Ghana	19	18.9	Afrique du Sud	8	44.3
Guinée	6	7.7	Tchad	4	6.9
Kenya	7	29.0	Togo	13	4.4
Liberia	4	2.7	R.D.C (Zaire)	7	49.2
Mali	9	11.8	Zambie	7	8.7
Niger	5	10.1			

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

Une éducation pour l'Afrique axée sur la qualité doit impliquer le développement d'une alphabétisation fonctionnelle et scolaire multilingue. Là aussi il faut appliquer le bon principe pédagogique qui consiste à aller du connu et du familier vers l'inconnu, c'est-à-dire que tout apprentissage doit se faire dans une langue locale/familiale (langue maternelle/langue nationale, L1), et l'alphabétisation doit aussi commencer dans cette langue. Les connaissances et les compétences acquises lors de l'alphabétisation doivent au moment voulu être transférées à d'autres langues comme la langue étrangère/officielle.

2.5. Attitudes envers les langues

La planification et l'application des politiques linguistiques et des politiques de langue d'enseignement dans l'Afrique post coloniale se sont heurtées à un certain nombre d'attitudes négatives chez la majorité des parties prenantes quant à (a) la faisabilité du multilinguisme dans l'éducation, (b) la valeur des langues indigènes africaines dans une éducation de qualité, et (c) la valeur de la langue officielle/étrangère comme moyen d'apprentissage. Les attitudes négatives largement répandues sont basées sur des préjugés, des stéréotypes et clichés qui mènent à des « choix mal informés » (Bamgbose), par exemple, lorsqu'il s'agit de décider du moyen d'instruction dans les écoles. Ces attitudes mal informées sont partagées par les membres des élites administratives et politiques africaines, nombre de leurs experts homologues expatriés (notamment les économistes et les spécialistes en sciences sociales, sans formation sociolinguistique), et le public concerné en général, en particulier les professeurs, les parents et les élèves. On considère –à tort– que le choix se fait entre SOIT la langue officielle/étrangère SOIT la langue maternelle/nationale. Les solutions multilingues pour répondre aux problèmes de l'enseignement ne sont en règle générale pas considérées comme viables en dépit du fait objectif que les systèmes multilingues reflètent le mieux la situation africaine.

2.5.1 Objections populaires à la promotion des langues africaines

Obanya (1999b) donne la liste de huit domaines de préoccupation qui aux yeux des décideurs posent un problème majeur pour la promotion des langues africaines dans l'enseignement, c.-à-d. la multiplicité des langues, la nature multiethnique des régions urbaines, le faible niveau de développement technique des langues africaines, le statut officiel des langues indigènes, l'hostilité des africains à étudier leurs propres langues, le personnel et les ressources matérielles limités pour enseigner les langues indigènes, les coûts supposés élevés de l'enseignement en langues africaines, et même les effets négatifs à long terme de l'apprenant. Comme on peut le prouver et cela a été fait, certains de ces points sont mal conçus et ne passent pas le test de ce qui a été prouvé par la recherche, l'expérience pratique, et les preuves au quotidien. D'autres peuvent être résolus par des politiques linguistiques cohérentes en faveur du multilinguisme comprenant les langues indigènes africaines et les langues officielles/étrangères. Les véritables obstacles à la promotion des langues africaines dans l'enseignement sont ailleurs, non pas dans les sphères mentionnées, mais souvent dans « la peur de l'inconnu ». (Obanya 1999b; cf. chapitre 8 sur la nécessité de « gérer » professionnellement la promotion des réformes éducatives nécessaires).

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

2.5.2 Attitudes négatives envers les langues

Les élites africaines post-coloniales se définissent largement par leur comportement linguistique, c.-à-d. une préférence à utiliser l'ancienne langue coloniale officielle. Elles peuvent le faire car elles ont réussi dans un système d'éducation basé sur une langue étrangère et dans lequel la langue coloniale était le Md'I dominant. Cependant, leur réussite n'est pas une garantie de l'efficacité générale du système, (Roy-Campbell 2001). Ainsi, l'idée d'utiliser les langues africaines indigènes dans l'éducation, ou plus généralement à des fins officielles se heurte à de fortes oppositions chez les élites politiques, en grande partie en raison de leur propre histoire et réussite. Neville Alexander l'appelle avec justesse le syndrome de maintien du statu quo :

... la nouvelle élite, noire et blanche, n'est pas prête à faire plus que de se déclarer pour la promotion du multilingue ou le développement des langues africaines et d'autres langues marginalisées... Ceci s'explique par le fait que, dans la pratique, cela convient aux nouvelles élites de simplement reprendre l'état colonial, de

le « réformer » dans la mesure où « ils remplacent les blancs par des noirs », mais dans le fond rien n'est changé (Alexander 1999: 3).

Concernant les « masses » de la population, des décennies et des siècles de marginalisation sont à l'origine des préjugés négatifs bien ancrés dans les esprits de nombreux africains à l'égard de leurs langues indigènes, et qui découlent des expériences traumatisantes de l'ère coloniale:

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

Lorsque l'éducation formelle est exclusivement ou principalement liée à une langue officielle d'origine non africaine, il y a peu de chance que la grande majorité des peuples d'Afrique acceptent les langues africaines en tant que langues d'enseignement et d'apprentissage, à moins que les campagnes de sensibilisation et un bon marketing social en faveur de meilleurs modèles d'éducation ne puissent modifier leurs attitudes qui s'expliquent par un manque d'informations (voir chapitre 8).

Les discours formels et informels des experts occidentaux et entre experts occidentaux sans formation professionnelle (socio) linguistique, en d'autres termes les principaux consultants en sciences économiques et sociales et les représentants des bailleurs de fonds ont tendance à être assez critiques à l'égard du multilinguisme et de l'utilisation des langues indigènes dans l'enseignement en Afrique (cf. Wolff 2005), si tant est que la question soit soulevée¹³. Ceci est en grande partie dû à des attitudes négatives transmises envers un multilinguisme non élitiste et en particulier le multilinguisme dans l'enfance, car les cultures occidentales ne considèrent en général pas le multilinguisme comme une bénédiction.

« Dans certaines sociétés occidentales il existe une longue tradition de « mépris » envers ceux qui sont bilingues. Nous n'accordons de prestige qu'à quelques langues « classiques » (par exemple le grec et le latin) ou à des langues modernes des « grandes » cultures (par exemple l'anglais, le français, l'italien et l'allemand). On vous reconnaît en général peu de mérite à parler le swahili et jusqu'à récemment, le russe, le japonais, l'arabe ou le chinois. Le bilinguisme est en fait quelquefois considéré comme un « problème » en ce sens que nombre de personnes bilingues ont souvent une position assez inférieure dans la société et la connaissance d'une autre langue est associée à « l'infériorité ». Le « bilinguisme » est considéré comme un problème personnel et social, et non comme porteur d'une forte connotation positive (Wardaugh 1992: 101).

Oksaar (1989) ajoute que dans les cultures occidentales, (en particulier européennes), les adultes multilingues sont en général admirés, mais on a tendance à avoir pitié des enfants bilingues. La recherche pédo-linguistique, psycholinguistique et neurophysiologique sur le développement cognitif des enfants réfute cet héritage occidental qui est intimement lié à des notions néo romantiques de l'idéologie européenne occidentale de l'état nation du 19^e siècle : « un pays - une nation - une culture - une langue » (désigné ci-dessous par « monomanie ») (Wolff 2000a). Je fais référence à une position idéologique concernant « l'unité » de la race, de la nation, du territoire, de la culture, de la langue, du leadership. Elle a pour symptômes la discrimination, sinon l'éradication des « dialectes » non standards et des « langues vernaculaires » indigènes, une forte opposition au multilinguisme et une

¹³ La lecture de nombreux documents pertinents concernant le NEPAD, la Renaissance Africaine, l'Education pour Tous, les Objectifs du Millénaire, etc. montre que les questions du multilinguisme, en particulier l'utilisation des langues indigènes, brillent par leur absence dans les principaux discours sur le développement. « L'Education » en tant que telle est fréquemment mentionnée, mais en règle générale, on ne dit rien sur la langue ou les langues d'enseignement. On peut déduire du contexte qu'on considère que l'enseignement est dispensé dans la langue officielle (étrangère) comme une sorte de solution par défaut.

diglossie envers les langues indigènes, une forte préférence pour les décisions politiques encourageant le monolinguisme et le monoculturalisme, une attitude positive envers la mondialisation, etc.

Dans le contexte africain, l'attitude négative envers le multilinguisme incluant les langues africaines indigènes repose souvent, du moins implicitement ou de façon subconsciente, sur l'idée de la supériorité des langues et cultures coloniales et de l'infériorité générale des langues et cultures des populations colonisées ; on distingue en général leurs langues en les qualifiant de « dialectes » ou de « vernaculaires ». Cette attitude négative envers les « dialectes » ou langues vernaculaires » va de pair avec une méfiance fondamentale envers les personnes multilingues que l'on a tendance à ranger avec les couches marginalisées des populations minoritaires comme les immigrants, les réfugiés, les travailleurs migrants, les nomades, les enfants issus de mariages mixtes, etc. Un ensemble de clichés virulents dans le grand public portent sur les propriétés ou non propriété concevables des langues africaines : les langues africaines ne sont pas de « vraies » langues mais sont plutôt des « dialectes » ; elles n'ont pas de grammaire, possèdent un vocabulaire limité avec peu ou pas de terminologie abstraite, et ne peuvent s'écrire, etc. Sur le plan de la linguistique professionnelle, ce sont là de pures balivernes. Néanmoins, les langues africaines ont longtemps été perçues et continuent de l'être, comme des idiomes « primitifs » avec une valeur limitée sur le plan de la communication, et qui ne sont utilisées que par les chasseurs-cueilleurs, les paysans ou les éleveurs illettrés, et pour certaines questions culturelles locales très limitées. Dans cette optique, les langues africaines ne sont guère aptes à être utilisées pour une communication poussée ou écrite sur des questions politiques, économiques, culturelles et sociales de notre époque, et en particulier pour tout ce qui concerne la technologie moderne, les sciences, et la philosophie politique. Cette attitude très répandue qui n'est pas originaire d'Afrique a fortement ébranlé l'image des langues africaines indigènes et ce même aux yeux de certaines ou de nombreuses personnes qui les parlent.

Une autre attitude négative se rencontre fréquemment parmi les experts non linguistes de la coopération pour le développement en Afrique, et se répand de façon endémique dans les milieux intellectuels voisins, à savoir une attitude « d'anti-linguisme » inconditionnel. Ceci explique que les représentants des sciences sociales abhorrent les questions linguistiques. Ceci est probablement le fait de deux éléments qui les distinguent des linguistes professionnels et des spécialistes des langues : (a) ils ignorent simplement les questions complexes qui demandent et méritent l'attention des linguistes et sociolinguistes dans le contexte africain, (b) en règle générale, ils ne sont pas capables de parler une ou plusieurs langues africaines (et peuvent se sentir mal à l'aise face à ce déficit professionnel et créent donc une culture de silence bienvenu ou de tabou autour de cette question). Il existe néanmoins quelques exceptions de taille à cette règle.

2.6 Langue et développement en Afrique

Que le « développement » soit défini de façon restreinte ou élargie, il n'est pas possible que des questions concernant les systèmes politiques et la démocratie, les systèmes juridiques et éducatifs, la situation des droits de l'Homme, l'économie et la mobilité sociale, le rôle des médias électroniques et imprimés, des questions d'autonomie culturelle et le statut des groupes minoritaires, etc. fassent l'objet d'une analyse et d'une discussion sérieuse sans faire référence à la « langue » comme un facteur important. Les prémisses ci-dessous puisés chez Okombo (2000: 43) pourraient sembler axiomatiques pour la situation africaine : (a) le développement moderne repose fortement sur les connaissances et l'information; (b) les pays africains dépendent considérablement des sources étrangères de connaissance et d'informations, en particulier dans les domaines de la science et de la technologie; (c) les connaissances et les informations arrivent en Afrique par le biais des langues internationales qui ne sont pas des langues indigènes du continent africain ; (d) pour que les idées sur le développement puissent prendre racine en Afrique et profiter à la créativité africaine, les activités de développement doivent impliquer les masses africaines et pas uniquement l'élite ; et (e) l'objectif d'impliquer les

masses africaines dans les activités de développement est un objectif qui ne peut se réaliser avec un réseau de communication national (incluant l'éducation) basé exclusivement sur les langues non indigènes comme cela est actuellement et largement le cas.

Pour ce qui est du rôle que doit jouer l'éducation, toute la recherche existante montre que la majorité des systèmes éducatifs en place, à savoir *les modèles monolingues et bilingues soustractifs* échouent avec la majorité des élèves et excluent les masses, car ils interdisent l'accès aux connaissances et informations nécessaires au développement moderne. Les politiques erronées de langues d'enseignement empêchent également les masses africaines d'avoir un accès profitable aux langues officielles/étrangères. Comme les connaissances et les informations arrivent en Afrique par le biais des langues officielles/étrangères, il ne sera pas possible du fait de politiques linguistiques « erronées », de politiques de langue d'enseignement inadéquates et/ou de leur mauvaise application, de créer dans un avenir proche la masse critique d'africains bien documentés et bien informés nécessaires au développement,

2.6.1 L'(absence du) facteur langue dans le discours dominant sur le développement

A première vue et très superficiellement, la langue semble avoir peu ou pas grand-chose à avoir avec les problèmes « réels » du développement économique et de réduction de la pauvreté. Ce malentendu apparent peut s'expliquer comme suit : Le discours sur le développement de l'éducation a été largement dominé par les économistes, les théoriciens et les planificateurs du développement, les politologues, et les analystes politiques. Les discours sur les politiques et la planification linguistiques, les questions d'alphabétisation et de post alphabétisation restent largement du domaine des sociolinguistes et des pédagogues. Les deux côtés ne se parlent presque pas, ne lisent en général pas les papiers de l'autre, et ne fréquentent pas les mêmes conférences ni les mêmes ateliers. Il en résulte une ignorance très répandue sur les rapports mutuels complexes entre la langue, l'éducation, la pauvreté et le développement.

La sagesse qui prévaut chez les sociologues ne reconnaît presque pas le fait que la majorité des pays en développement sont multilingues et multiculturels avec les problèmes de communication nationale qui en découlent, et comment ceci pourrait affecter la corrélation visible entre les niveaux élevés de pauvreté et les niveaux élevés d'analphabétisme (cf. Fishman 1968, Pool 1972). Lors d'un examen ultérieur de ces questions sous un angle plus statistique, Fishman (1991) fait une analyse critique de la déclaration selon laquelle les niveaux de pauvreté relativement plus élevés correspondent à des régions du monde fortement multilingues, comme l'Inde et l'Afrique :

En utilisant des techniques statistiques avancées, il [c-à-d. Fishman (1991) – HEW] a mis en corrélation 238 variables économiques, politiques, sociales, culturelles, historiques, géographiques et démographiques différentes collectées dans 170 pays et le PNB, et a constaté que l'hétérogénéité linguistique n'avait aucune valeur prédictive sur le niveau du PNB par tête d'habitant (Fishman 1991: 13). Et, en fait, Fishman et Solano (1989) suggèrent même que l'existence de *linguae francae* et du bilinguisme permettent à de nombreuses politiques d'atteindre un PNB par habitant plus élevé (Stroud 2002: 37).

Ces idées semblent néanmoins avoir eu peu d'impact jusque là sur les discours dominants sur le développement qui continuent à se caractériser par une négligence presque totale de la question des langues. En dépit de la corrélation entre le degré de multilinguisme et le développement économique et social en surface, on n'a jamais pu établir de relation causale directe entre la diversité linguistique et le développement économique et social :

... dans les analyses et indicateurs de développement utilisés par le PNUD, la Banque Mondiale, l'OCDE, et d'autres, le facteur langue n'est jamais considéré comme un élément de l'équation. Même l'UNESCO, qui depuis 1950 plaide en faveur de la langue maternelle comme langue d'instruction, ne fait aucune référence à la diversité linguistique dans ses données statistiques présentées dans les Rapports sur l'Education dans le Monde. Il y figure des chiffres sur l'analphabétisme, mais on ne voit pas clairement de quelle langue il s'agit

- nationale, internationale ou locale. Ceci est surprenant, étant donné l'intérêt de l'UNESCO pour la diversité culturelle et le développement des langues locales (Watson 1999: 6-7).

Il faut remarquer que les pays dits "sous-développés" et hétérogènes sur le plan linguistique ne permettent pratiquement jamais que la majorité des citoyens suive un enseignement qui utilise leur langue maternelle tout au long de leur scolarité, c-à-d. de la maternelle à l'université. Par ailleurs, ceci s'applique à tous les pays développés, indépendamment du nombre de langues parlées à l'intérieur des frontières nationales. Le problème n'est donc pas un problème de quantité (c-à-d. le nombre de langues et le degré de multilinguisme) mais de qualité (enseignement dans la langue maternelle ou une langue nationale).

2.6.2 Langue et développement social

Il existe des publications et des documents qui insistent sur la relation entre l'utilisation des langues indigènes (avec un rôle approprié pour les langues étrangères/officielles), le développement et la démocratisation, et une réelle indépendance par rapport à la domination coloniale et néo-coloniale, et le développement social en général. Le document le plus approprié venant d'Afrique contient les recommandations de la *Conférence Intergouvernementale des Ministres sur la Politique Linguistique en Afrique* (Harare, 1997).

Les élites politiques africaines, en dehors du fait qu'elles se disent pour l'autonomisation des langues africaines, sont largement opposées aux écrits et enseignements des universitaires et intellectuels africains sur la question qui font fortement valoir le rôle que les langues africaines doivent jouer pour la démocratisation politique et la décolonisation générale des cultures et de la société africaines (cf. une bonne partie des écrits de Neville Alexander, Ayo Bamgbose, Paulin Djité, Kahombo Mateene, Kwesi Prah, pour ne nommer que quelques uns parmi un nombre croissant de voix africaines remarquables, qui suivent les appels lancés beaucoup plus tôt par Cheikh Anta Diop et Ngugi wa Thiong'o pour renforcer « les capacités de développement du peuple africain » (Alexander).

... le fait que les langues de l'innovation scientifique et technologique soient étrangères au peuple en Afrique restreint nécessairement la couche de personnes créatives parmi lesquelles on pourrait recruter pour le secteur moderne. Cette situation a pour conséquence inattendue, une économie nécessairement tournée vers les métropoles européennes et du nord, d'où viennent toujours les « experts ». Si les concepts de la science et de la technologie modernes étaient accessibles au moyen des langues indigènes de l'Afrique, il ne fait aucun doute que la couche de créativité et d'innovation serait multipliée de façon exponentielle, et les économies seraient moins dépendantes de la compétence étrangère. A mon sens, il ne fait aucun doute que le fait que la modernité et la sophistication technologique ne soient accessibles aux africains que par le biais des langues européennes, est en général une des principales raisons de la médiocrité persistante de la production intellectuelle africaine à la fin du 20^e siècle (Alexander 2000b: 20).

Concernant la question du genre qui est souvent évoquée dans ce contexte, il semble néanmoins qu'il n'existe pas de recherche approfondie sur laquelle établir un lien solide entre l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation primaire, ou l'éducation bilingue impliquant la langue maternelle, et la participation et la réussite des filles dans les écoles en Afrique sub-saharienne (cf. Benson 2002), et pourtant, c'est un point qui a été repris d'un œil favorable par la Banque mondiale (2005) et que l'on retrouve en différents points de diverses déclarations générales. Néanmoins, comme le genre est susceptible d'agir réciproquement sur d'autres variables comme l'âge et le milieu ou la classe socioculturelle, l'interface langue/genre est assez difficile à établir. Il semble raisonnable de supposer que les programmes d'éducation multilingues ou d'enseignement dans la langue maternelle n'auraient aucun impact négatif sur l'instauration de la parité fille/garçon dans l'éducation en Afrique.

Il existe plusieurs initiatives, publications et documents idéalistes qui rapprochent l'éducation, l'utilisation officielle des langues maternelles, et – en particulier - l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation, à la question plus générale des Droits de l'Homme (cf. Bamgbose 2000a pour ce

raisonnement). Suivant l'exemple de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, à laquelle la majorité des nations ont souscrit, et qui est devenue une composante de la constitution de nombreux pays, il a été proposé de réaliser un objectif similaire avec une déclaration ou une charte des *Droits linguistiques de l'Homme*, indépendamment des problèmes d'application et d'adoption qui font déjà de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme une simple promesse sur papier pour la majorité des êtres humains dans le monde. Il existe un autre exemple similaire, cette fois spécifiquement pour la politique linguistique, qui est *Le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique* de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) adopté en juillet 1986 et qui est resté un document d'archives que citent les chercheurs écrivant sur la politique linguistique. Les idées fondamentales sous-jacentes à ces initiatives et documents insistent sur la non-discrimination, le pluralisme et les initiatives de la communauté pour l'utilisation et le développement de la langue. Plus particulièrement, elles incluent le respect des droits et de la culture des immigrants, les droits égaux pour les langues, le droit d'utiliser sa langue dans la communication, les arts et la culture, les tribunaux, les instruments juridiques, les transactions commerciales, etc., et même la création d'une Commission Mondiale sur les Droits Linguistiques (Bamgbose op.cit.). Voir également les résolutions adoptées à l'occasion de conférences internationales de l'*Association pour le Développement des Langues Africaines dans l'Éducation, la Science et la Technologie* (ADALEST), qui s'est tenue à Kisumu (2000), Hammanskraal/Pretoria (2002), et Mangochi (2004), et *La Déclaration d'Asmara sur les langues et la Littérature africaines* (2000).¹⁴

2.6.3 Les langues considérées comme une ressource

Ces dernières années, un nouveau paradigme a gagné du terrain parmi les Africanistes éclairés, et qui ne voit plus les langues africaines comme une fin en soi. Le nouveau paradigme s'intéresse d'abord aux utilisateurs de la (des) langue(s) et à la façon dont ils utilisent (ou n'utilisent pas) la(es) langue(s) comme une (des) ressource(s) au quotidien, et en faveur ou au détriment du développement social, politique et économique. La question n'est plus ce que les (socio) linguistes spécialisés dans les langues africaines peuvent faire pour ces langues, mais ce que ces langues peuvent faire pour leurs utilisateurs et comment les linguistes peuvent aider les utilisateurs à puiser dans l'ingéniosité des langues indigènes et étrangères pour promouvoir le développement socioéconomique, la démocratie, et l'éradication de la pauvreté.

Tout d'abord, le multilinguisme ne doit pas être considéré comme un « problème », mais comme un avantage même au sens restreint d'un avantage économique. Le secteur linguistique, comparable au secteur de l'énergie avec l'introduction de technologies innovantes pour des ressources plus pérennes comme le soleil, le vent, l'eau, offre un potentiel intéressant pour des industries linguistiques innovantes et durables. Les compétences linguistiques sont considérées comme un facteur même dans le cadre étroit de l'analyse coûts –bénéfices des sites industriels de production.

Tout d'abord, le multilinguisme ne doit pas être considéré comme un « problème », mais plutôt comme une ressource même prise au sens restreint d'un bien économique. Tout comme le secteur de l'énergie avec l'introduction de technologies innovantes pour des ressources plus pérennes comme le soleil, le vent et l'eau, le secteur linguistique

2.6.4 Langue et communication sur le développement

Le développement, l'intervention et l'aide au développement concernent également la communication. C'est culturel, c'est une question de perception et de communication, et pas seulement une question « d'apports » matériels (Childers 1990, cité dans Robinson 1996). Les projets de développement ont besoin de la communication pour être acceptés par les locaux, et une fois soutenus par les locaux il faut communiquer avec la communauté locale et avec les sources extérieures (cf. Robinson 1996:

¹⁴ On peut trouver ces documents sur Internet; Ils ont également été regroupés avec d'autres documents pertinents sur la « Renaissance Africaine », dans les annexes du livre *Tied Tongues. The African Renaissance as a Challenge for Language Planning*, ed. de H. E. Wolff, 2003a.

259). Comme la communication chez l'Homme passe essentiellement par l'utilisation de(s) langue(s), les questions linguistiques sont inséparables des questions relatives au développement. Il y a encore un autre piège : « les personnes au pouvoir savent que les barrières linguistiques aident à maintenir le *statu quo* et à freiner le développement. Les spécialistes du développement doivent savoir que les politiciens le savent et doivent inclure l'utilisation de la langue en tant que variable dans la planification. » (Eastman 1990, cité dans Robinson 1996.) Ainsi, dans le cadre du développement, on préconise une approche multilingue de l'éducation dans laquelle la langue officielle comme la(es) langue(s) locale(s) concernée(s) – langue maternelle ou lingua franca/ langue nationale – doivent avoir leur place et leurs méthodes d'enseignement appropriées.

2.6.5 Gaspillage des ressources en raison de mauvaises politiques de l'éducation

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

- Tout d'abord, il y a un gaspillage au niveau des « ressources humaines », c.-à-d. des milliers d'élèves et d'enseignants, des centaines de formateurs d'enseignants, des administrateurs et superviseurs, et même des décideurs qui gaspillent tous leur temps et leurs efforts dans des programmes médiocres, mal organisés et inefficaces.
- Deuxièmement, lorsque nous parlons de gaspillage économique nous parlons des ressources financières exorbitantes, c.-à-d. des investissements dans l'infrastructure, à savoir la construction et la maintenance des salles de classe, les salaires des enseignants et des formateurs d'enseignants, les effets de goulets d'étranglement dans les écoles liés aux redoublants, à la faible productivité d'une main d'œuvre peu instruite, aux bourses et aux allocations accordées à des élèves mal préparés du secondaire et du cycle tertiaire.
- Troisièmement, nous devons faire référence à la médiocrité et aux performances médiocres des élèves sortant du secondaire et des universitaires des institutions du tertiaire qui sont engagés dans le secteur public et prennent en charge l'inefficacité généralisée de la bureaucratie, la préparation des décisions et le suivi médiocre de l'application, etc.

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

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

Dans les circonstances actuelles qui entourent les politiques de langue d'enseignement et qui sont héritées du passé, il n'existe pas d'approche « soit- soit » concevable du développement durable pour l'Afrique qui répondrait aux espoirs et aux aspirations de tout un continent, et il faut plutôt opter pour des approches « ainsi que ». L'expérience coloniale ainsi que la présence irrévocable des ex langues coloniales dans l'Afrique moderne, et le besoin irréfutable d'exploiter le riche héritage culturel et linguistique de l'Afrique pour un développement durable et des systèmes d'éducation efficaces et effectifs, appelle à une « ré indigénisation modérée » de ce qui jusqu'à ce jour s'est transmis principalement comme des « systèmes d'éducation post ou néocoloniaux ». C'est également l'opinion de plusieurs érudits africains (comme par exemple, Djité 1993, Okombo 2000, Prah 1995, 1997) – et même de la Banque mondiale (1989, 2005).

Le point clé dans les efforts de développement de l'Afrique est de voir comment bénéficier des ressources internes et externes dans le cadre d'une mise en commun salubre et synergique de toutes les ressources intéressantes. Une trop grande dépendance par rapport aux ressources externes mène à l'échec, car cela entraîne souvent des conflits contre productifs avec les réalités africaines ; insister pour avoir des ressources exclusivement africaines revient cher et engendre un progrès trop lent pour

répondre à l'évolution rapide de la demande dans l'Afrique moderne. Il semble que la sagesse penche pour un juste milieu – une combinaison non antagoniste des ressources autochtones et non autochtones (Okombo 2000: 42).

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

Pour (a) exploiter le potentiel de ressources des langues africaines indigènes pour le développement individuel et de la société, et (b) leur donner une plus grande crédibilité non seulement dans les sociétés et les économies africaines, mais aussi dans une perspective globale (en liant affirmativement la question de l'internationalisation et de la mondialisation), il est impératif de revoir les politiques actuelles de langue d'enseignement en termes d'autonomisation générale et d'autonomisation du public qui permettra à ces langues de jouer leurs rôles dans une société meilleure. Cela permettrait également d'instaurer un cadre politique préalable au développement économique des industries linguistiques nationales et internationales qui offrirait des opportunités d'emploi à des milliers d'utilisateurs des langues africaines, dans la conception, la programmation, la fabrication, la vente et la distribution de produits de la technologie linguistique humaine (TLH) spécialisés pour les langues africaines.

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

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

2.7. Elaborer des politiques de langue d'enseignement pour l'Afrique

Nous devrions faire la distinction entre connaître une langue internationale en tant que seconde langue et faire d'une langue internationale la langue de travail interne officielle de l'ensemble de la population aux dépens des langues maternelles de la population. Même si l'anglais est la langue la plus internationale, il faut noter qu'elle est apprise par la majorité de ses utilisateurs dans le monde comme seconde langue. Ceci signifie que la majorité des personnes qui parlent une langue internationale connaissent au moins deux langues parmi lesquelles la langue maternelle ou nationale est la première langue. (Mateene 1980: 29)

2.7.1 Quête légitime d'un accès à la langue officielle

Ignorant les idées fondamentales de la pédagogie et de la didactique moderne professionnelle des langues basées sur la science (Bamgbose parle de « choix non informé » des parents), ils pensent

qu'une exposition précoce et très longue à une (des) langue(s) étrangère(s) est la meilleure approche (« plus c'est long ; mieux c'est », ce qui implique « le plus tôt, le mieux ») et voudraient dans l'idéal que leurs enfants commencent l'éducation préscolaire au jardin d'enfants dans la langue officielle/étrangère. Beaucoup de parents bien intentionnés font d'énormes sacrifices pour envoyer leurs enfants dans des institutions privées utilisant le support linguistique officiel/étranger. Modifier ces attitudes erronées et mal informées est une tâche assez difficile qui demande un marketing social professionnel et intégré des politiques d'enseignement (cf. chapitre 8).

Les politiques d'enseignement multilingue pour l'Afrique doivent inclure la(es) langue(s) officielle(s) du pays ; elles ne doivent pas nécessairement inclure toutes les langues maternelles parlées dans le pays qui en tant que Md'I peuvent être remplacées par des langues nationales et/ou des *linguae francae* régionales, tant que les enfants connaissent ces langues à leur entrée à l'école. Toute incapacité à prendre des dispositions pour garantir une bonne maîtrise de la (es) langue(s) officielle(s) compromettra l'approche multilingue, provoquera des suspicions non désirées, et réduira considérablement l'acceptabilité et la durabilité.

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

Les classes qui utilisent comme support officiel l'anglais ou le français, quel que soit le niveau de scolarité, se transforment dans la pratique quotidienne *de facto* en classes à double ou triple moyen d'instruction. Pour susciter l'attention de leurs élèves et créer une plus grande interaction et permettre une participation active, ou simplement pour faire passer un point particulier, les professeurs laissent tomber l'utilisation de la langue officielle et passent – provisoirement ou de façon permanente pendant un temps- à une langue que la majorité sinon tous les enfants maîtrisent et partagent avec l'enseignant, que ce soit leur langue maternelle ou une *lingua franca* régionale/nationale. Cette façon de procéder habituelle chez les professeurs s'appuie sur leur conception professionnelle ou intuitive d'un apprentissage élargi dans la langue maternelle.

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

2.7.3 Langues africaines dans l'éducation secondaire et tertiaire

Donner du poids aux langues africaines en les utilisant dans l'enseignement ne peut néanmoins pas s'arrêter au niveau du primaire où elles sont encore et essentiellement considérées comme un mal nécessaire à dépasser dès que possible en passant aussi tôt que possible à la langue officielle (les dits « modèles de sortie précoce). La ré indigénisation modérée de l'éducation grâce à des politiques multilingues pleinement appliquées qui est proposée ci-dessus doit englober tous les niveaux, primaire, secondaire et tertiaire.

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

même particulièrement - des personnes dont ce n'est même pas la langue maternelle – peuvent fortement influencer les nouvelles conceptualisations et les programmes et également encourager d'autres chercheurs et élèves à utiliser la langue nationale à des fins académiques et de façon générale intellectuelles (PRAESA 2003: 10).

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

Une éducation de qualité ne peut se réaliser qu'en combinant les quatre composantes suivantes : (a) un moyen d'instruction (approprié) (dans les systèmes mono- ou multimédia) ; (b) un contenu curriculaire (adéquat sur le plan culturel) ; (c) des méthodes d'enseignement (appliquées de façon professionnelle) ; (d) des ressources financières et matérielles (adéquates). Il faut donc mettre l'accent sur les réformes de programmes adéquates, les méthodes d'enseignement (pour la formation des enseignants et pour les enseignants en classe), et assurer le financement. Les écoles doivent faire plus qu'enseigner à lire, écrire et compter – les élèves ont besoin d'instruction pour devenir des penseurs indépendants et critiques. Le programme est un instrument permettant de réaliser cet objectif et devrait être conçu de façon à ce que ce qui est appris dans une classe serve de base à ce qui peut être appris dans la classe suivante. Si certains pays ont « africanisé » leurs programmes en donnant la préférence aux langues et aux cultures indigènes, il n'y a eu que peu de changements au niveau des matières.

Il est clair que les institutions et les éditeurs de manuels scolaires non africains, qui connaissent à peine les langues et les cultures indigènes à prendre en compte, ne sont vraisemblablement pas à même de répondre aux problèmes sus mentionnés d'un contenu adéquat du programme. D'où la demande d'impliquer les éditeurs africains et les planificateurs de programmes internes et les experts en manuels scolaires de l'intérieur et de leur demander de se charger de la planification et la production de manuels scolaires en Afrique (cf. chapitre 7).

2.7.5 Où les politiques linguistiques ont tendance à échouer et pourquoi

L'impact néo-colonial sur les gouvernements africains et les agences de l'éducation, qui prend quelquefois la forme d'une obéissance fervente par anticipation aux « sentiments » supposés des bailleurs de fonds internationaux potentiels, comportement que l'on peut trouver chez les fonctionnaires africains, empêche le progrès au niveau politique et, à la lumière d'une politique nationale plus indépendante, l'application ultérieure des politiques existantes en faveur de la langue maternelle ou de l'éducation dans la langue nationale. Une telle conspiration invisible va du « refus à élargir les projets pilotes qui donnent de bons résultats au niveau national à la réduction du nombre d'années scolaires ou du nombre de matières enseignées dans la langue maternelle, maintenant la politique linguistique dans un climat permanent d'insécurité, et se terminant quelquefois par un retournement complet de la politique linguistique ». (GTZ 2003: 20).

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

La deuxième série de facteurs se rapportent à la planification et l'application médiocre de la politique, c.-à-d. l'absence de théories de la planification globale et intégrée et de suivi de l'application basé sur des concepts modernes de marketing social intégré (cf. Wolff 2004). Dans plusieurs analyses percutantes des politiques linguistiques dans les pays africains, Bamgbose (par ex. 1990, 2000a) a identifié les facteurs majeurs qui sont à la base de l'échec pratiquement général de la planification linguistique et de son application ; il parle d'évitement, d'imprécision, d'arbitraire, de fluctuation et de déclaration sans application. Les échecs de la planification linguistique et du processus d'application dans le contexte africain peuvent avoir différentes sources qu'on peut regrouper dans deux catégories principales :

(1) Politiques des langues

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

En dehors de leur absence totale de volonté politique à apporter des changements au statu quo, les gouvernements essentiellement conservateurs et les membres des élites au pouvoir en Afrique tant qu'ils s'identifient à la domination de la culture occidentale et de l'eurocentrisme imposé qui va avec, bénéficient de la faiblesse inhérente de la majorité, pour ne pas dire de l'ensemble des processus de planification linguistique dans le contexte africain : l'application des politiques linguistiques ou plans d'action existants est rarement exécutoire. Pratiquement aucune sanction n'est prévue pour les violations des droits linguistiques, et il n'existe pas de tribunaux auxquels peuvent s'adresser les personnes ou groupes de personnes, les associations, les ONG ou tout autre représentant de la société civile pour mettre un terme aux violations des droits linguistiques et à la non-conformité avec les dispositions constitutionnelles (cf. Bamgbose 2000a).

(2) Déficits matériels

Ceci s'applique au développement linguistique inapproprié (planification du corpus) et à l'allocation insuffisante des ressources en matière d'enseignants, de formation des enseignants, de matériel pédagogique et d'infrastructure générale. Le corpus planning, c.-à-d., la graphisation, la standardisation, la modernisation (et « l'intellectualisation ») en terme d'innovation lexicale (terminologie) implique un réaménagement linguistique spécifique à la langue, et donc représente un intérêt technique pour les linguistes et lexicographes purs et durs. Aussi importante, enrichissante et longue que soit la planification du corpus, notamment l'acceptation et l'utilisation par les utilisateurs des langues, elle n'est plus un problème qualitatif qui poserait de gros problèmes théoriques, méthodologiques ou techniques à la planification linguistique. Dans une situation de planification linguistique donnée, la planification du corpus, peut s'avérer un défi quantitatif : combien de langues peuvent faire l'objet d'un réaménagement parallèle simultané, combien existe-t-il de planificateurs du corpus compétents - en fait nous parlons encore de problèmes d'allocation de ressources (cf. ci-dessous).

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

Une des leçons les plus importantes tirées des études de cas en Afrique concernant la planification ainsi que le processus d'application, est la nécessité d'avoir des objectifs clairs dans les déclarations de politique, notamment de savoir anticiper et de formuler une procédure d'application progressive dans un processus global de planification. Dans le même temps, il est nécessaire de créer un environnement politique et socio culturel propice à une mise en place réussie. Ce qui manque c'est une gestion professionnelle (ou marketing) des politiques qui, dans le cas des politiques linguistiques et de la langue d'enseignement, s'inscrit dans le concept relativement récent de « marketing social intégré » (cf. chapitre 8).

2.8 L'enseignement multilingue échappe au « dilemme gênant » de la planification linguistique

Adegbija (2000) présente avec lucidité la nature du « dilemme gênant » auquel sont confrontés les planificateurs linguistiques et les planificateurs de la langue d'enseignement, lorsqu'il s'agit du moyen d'éducation en Afrique : quelle que soit la décision prise en faveur soit de la langue maternelle/langue nationale, soit de la langue étrangère/officielle, elle enverra des « messages erronés » (cf. Adegbija 2000: 316 ff.). Comme le prouvent l'expérience et la pratique dans le monde, en Afrique comme ailleurs, les êtres humains ont tendance à être fonctionnellement multilingues en cas de besoin. Le planificateur linguistique et de l'éducation doit accepter les réponses multilingues à la question de la langue, en fonction du tissu sociolinguistique spécifique à chaque pays et à chaque société ; il n'existe pas de solution « unique » envisageable pour l'Afrique.

... le remplacement complet des langues exogènes par des langues indigènes semble être totalement hors de question dans la majorité des pays africains, tout du moins pour l'heure, en particulier dans le domaine de l'éducation. La situation de chaque pays doit être considérée selon son bien fondé. Ainsi, une politique de tolérance dans laquelle les deux types de langue se complètent (au lieu de se remplacer) réciproquement aux niveaux supérieurs et inférieurs de l'éducation doit être formulée et poursuivie en conformité avec la faune et la flore sociolinguistiques de chaque pays africain. Cependant, il y a un point indiscutable : dans la vie éducative et dans les autres aspects de la vie nationale, les langues africaines méritent plus d'honneurs et un rôle plus important dans leurs territoires et port d'attache que ne leur accordent à ce jour les planificateurs de politique dans la majorité des pays. Leur incapacité supposée à faire face aux demandes de la vie moderne ne devrait plus être utilisée comme excuse ou prétexte pour leur négligence constante ou leur absence de développement ; ...il semble évident que les langues exogènes tout comme certaines langues africaines indigènes sont nécessaires et devraient être utilisées à tous les niveaux de l'éducation. Il ne fait aucun doute que les langues exogènes sont déjà utilisées de façon disproportionnée et active dans la majorité des pays africains à ce jour, avec un statut *non-pareil* dans ce domaine, en particulier au niveau le plus élevé de l'éducation. Pour commencer à aborder ou à résoudre le dilemme traité dans ce document, il faut planter dès à présent une graine de foi linguistique dans l'avenir de(s) la langue(s) autochtone(s) si l'on veut assister à l'avenir à leur développement et croissance pour une utilisation dans le domaine de l'éducation, en particulier aux niveaux supérieurs. Ce n'est qu'en plantant cette graine dès à présent que les langues africaines pourront réellement compléter les langues exogènes dans le domaine de l'éducation, plutôt que d'en être le corollaire comme cela semble être actuellement le cas pour la majorité d'entre elles. Faire moins que cela c'est continuer, surtout dans le domaine de l'enseignement supérieur, à rendre les langues indigènes africaines continuellement dépendantes des miettes linguistiques qui tombent des tables des langues exogènes (Adegbija 2000: 326f).

La vision d'Adegbija d'un partage qui utiliserait à la fois les langues maternelles/nationales et les langues étrangères/officielles dans l'enseignement se rapproche beaucoup de la ligne principale d'argumentation dans ce chapitre et dans l'ensemble de ce volume. Et pourtant, il faut insister sur une idée fautive latente et dangereuse que l'on retrouve tapie derrière nombre de plaidoyers en faveur de l'éducation multilingue et qui ne font pas clairement ressortir la distinction très pertinente entre Md'I et ME. L'analyse et la vision d'Adegbija n'abordent pas un malentendu fondamental et répandu que nous avons rencontré à maintes reprises dans la littérature : ce malentendu confond en permanence

- (a) l'apprentissage de la langue en terme d'accès à la langue officielle, et
- (b) la question totalement indépendante du moyen d'instruction le plus adéquat en terme d'accès à la connaissance et à l'apprentissage.

Conséquence de cette confusion largement répandue, pendant longtemps et aujourd'hui encore, des parents et de nombreux membres bien intentionnés des élites africaines ont préféré envoyer leurs enfants dans des écoles (privées bien dotées en ressources) avec une exposition très tôt, sinon exclusive, à la langue étrangère/officielle qui sert de moyen d'instruction (basé sur un « modèle monolingue exoglosse ») – et continuent ainsi, à envoyer des signaux erronés aux « masses » de compatriotes, avec des effets négatifs durables sur la question de la langue d'enseignement dans les

discours nationaux. En bref : apprendre la langue officielle en tant que langue étrangère relève d'un enseignement professionnel compétent comme la ME ; enseigner à apprendre, notamment à apprendre une langue étrangère relève de l'utilisation d'un Md'I qui est dans l'idéal la première langue des apprenants ou une langue qu'ils maîtrisent déjà bien en entrant à l'école.

2.9 Cas : Enseignement Primaire Multilingue au Niger, en Ethiopie, en Ouganda, et en Zambie

Il y a de plus en plus de gouvernements africains qui s'intéressent à l'utilisation du rôle clairement positif des langues africaines dans l'enseignement, bien que la majorité des gouvernements semble favoriser les modèles de sortie précoce qui comme le montrent cette étude n'ont pas l'efficacité espérée, comme par exemple, l'Ouganda et la Zambie. Dans d'autres cas, les nouvelles politiques d'éducation se résument à un papier avec peu ou pas de possibilité d'être appliquées. Le Niger, un pays ayant une longue expérience très positive de l'enseignement bilingue en est un exemple. L'enseignement bilingue reste confiné aux écoles dites expérimentales, car le Niger comme d'autres pays africains francophones continue de souffrir de l'influence (appelée « *Francophonie* ») de son ancienne puissance coloniale la France, qui en dépit du souci grandissant de *diversité culturelle* – garde une forte emprise politique sur les membres de la « famille des pays francophones ».

Le NIGER: a démarré une expérience bilingue systématique en 1973 avec cinq langues maternelles différentes utilisées les trois premières années et une transition vers le français en 4^{ème} année ; La L1 reste une matière jusqu'en 6^{ème} année. Le français est introduit après la deuxième année, d'abord oralement puis sous forme écrite. Les classes bilingues sont plus stimulantes, interactives et détendues ; la majorité des parents questionnés étaient favorables à une scolarisation précoce dans la langue maternelle et souhaitaient que les langues nationales soient utilisées dans d'autres cadres publics. En dépit d'un déclin dû à des conditions extérieures défavorables, les écoles expérimentales ont survécu à une période de transition difficile entre 1988 et 1998. Les évaluations effectuées en 1985 et 13 ans plus tard montrent la supériorité d'une approche combinant la langue maternelle et un programme sensible au contexte (APP - *activités pratiques et productives*) : le taux de réussite aux examens en fin de primaire était de 95% pour la période 1980-85, le redoublement avait baissé de 2-3%, et le taux d'abandon n'était que de 1%! Les écoles expérimentales continuent d'exister à ce jour, mais la politique au Niger n'a changé que sur le papier. On peut montrer que la réticence de l'élite nationale est un facteur important expliquant l'échec à appliquer des programmes en langue maternelle. Les anciennes « écoles expérimentales » s'appellent maintenant « Ecoles bilingues français- langue nationale ». En 1998, un nouveau projet de loi sur l'éducation a été voté qui adopte en particulier la stratégie LM comme suit :

Niveaux	Âge d'entrée	durée	Moyen d'instruction	langue en tant que ME
Préscolaire	3 – 5			
Enseignement fondamental niveau I	6 – 7	six ans	LM	L. officielle
Enseignement fondamental niveau II	11 – 13	Quatre ans	L. officielle	LM

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

Dans une étude récente, Nekeman (2005) a étudié trois cas en Afrique où l'enseignement primaire multilingue est en fait appliqué de façon généralisée.

L'ETHIOPIE a radicalement modifié sa politique linguistique en 1994, lançant un plaidoyer en faveur du multilinguisme, de sorte que 17 langues africaines, maintenant 21 ont été introduites comme Md'I dans l'enseignement primaire (1^{ère} à la 6^{ème} année) avec l'Amharic, l'ancienne langue officielle de la période impériale et l'anglais. Par rapport au système plutôt élitiste du passé, la réforme de la politique linguistique de 1994 visait à diminuer les problèmes linguistiques et à améliorer l'accès des enfants à l'école primaire, à améliorer l'alphabétisation et les résultats académiques d'une façon générale. Son autre but était de permettre de mieux apprécier les langues et les cultures locales.

La politique linguistique de l'UGANDA a été modifiée en 1991-1992 (cf. le livret blanc du Gouvernement), permettant l'introduction de 6 langues africaines dans l'enseignement primaire (1^{ère} à la 7^{ème} année), en plus du Kiswahili (qui n'est pas à proprement parler une langue ougandaise, mais une langue transnationale inter africaine de la sous région) et de l'anglais. Dans l'ensemble, plus de 30 langues sont utilisées dans l'enseignement primaire du pays, même si la plupart sont utilisées dans les toutes premières années. La logique sous jacente à cette nouvelle politique consistait à utiliser essentiellement des langues locales pour créer un sens d'appartenance aux cultures indigènes et de fierté, mais aussi d'améliorer les résultats de l'alphabétisation et des résultats d'apprentissage académique en général qui étaient assez médiocres avec la politique de l'anglais seul dans le passé.

La ZAMBIE a mis en place sa nouvelle politique en 2002-2003 lorsque le programme a été modifié et que les langues locales ont été introduites dans l'enseignement primaire, encouragées par la réussite du Programme de Lecture en Primaire (Primary Reading Program). Par la suite, 7 langues africaines ont été introduites comme Md'I (1^{ère} à la 7^{ème} année) en complément de l'anglais.

Cependant, l'Ouganda et la Zambie se battent encore contre la domination de l'anglais dans le système éducatif non seulement au niveau de la production de manuels scolaires et le développement de matériels pédagogiques. L'anglais reste également la principale langue d'enseignement au niveau des collèges de formation des maîtres du primaire.

Les trois pays étudiés par Nekeman ont réalisé des progrès considérables dans l'application de programmes multilingues, prévoyant des modèles trilingues là où la langue nationale dominante et la langue officielle (l'anglais) le demandent. Cependant, il reste à résoudre des problèmes sévères en matière de formation des enseignants et de fourniture de matériels et de manuels dans les langues africaines.

2.10 Recommandations

Les gouvernements et organisations africains actifs dans le domaine de l'éducation doivent

1. Reconnaître le fait que le sous développement et la pauvreté en Afrique sont intimement liés au facteur langue qui joue un rôle décisif dans le succès ou l'échec de la communication pour le développement, qui est elle aussi étroitement liée au facteur langue dans l'éducation ;
2. Remarquer que les révisions et analyses du contexte et de l'histoire de la politique de langues et de la planification des langues en Afrique basées sur la science, en particulier de la planification des langues pour l'éducation, demandent sans équivoque une planification sociale exhaustive, qui doit être basée sur des politiques linguistiques qui reflètent le patrimoine multilingue et multiculturel des personnes pour lesquelles elles sont créées, et cela doit être guidé par des visions claires pour une société libre et démocratique ;

3. Voir l'éducation comme un projet de société qui vise un développement économique et socio politique durable intégré dans un contexte plus large d'ingénierie sociale qui est facilité par un langage socioculturel et des politiques et une pratique d'éducation adéquats.

Pour réaliser les Objectifs du Millénaire de l'EPU en 2015 ou avancer dans ce sens, les gouvernements africains doivent

4. Elaborer et appliquer immédiatement des politiques de langues nationales, s'ils ne l'ont pas déjà fait, en particulier au niveau de la langue d'enseignement, basées sur les preuves scientifiques disponibles relatives aux stratégies multilingues pour garantir la qualité de l'éducation ;
5. Passer à une application sérieuse immédiate des politiques linguistiques s'ils en possèdent mais ne les ont pas appliquées de façon sérieuse (Le chapitre 8 explique comment procéder à une planification et à une application exhaustives des langues).
6. Non seulement mettre en place des systèmes éducatifs multilingues, mais aussi les gérer efficacement et effectivement. (Le chapitre 8 traite de la réforme nécessaire de l'éducation).
7. Essayer de modifier les attitudes linguistiques virulentes parmi les parties prenantes, parmi les "élites" africaines et parmi les « masses » aussi bien que parmi les expatriés conseillers auprès des gouvernements africains. Les attitudes doivent être modifiées
 - pour accepter le multilinguisme en Afrique comme un avantage et une ressource,
 - pour ne plus surestimer le rôle des langues officielles/étrangères en tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement, et
 - pour une reconnaissance positive de la valeur et de la signification des langues africaines pour le progrès et le développement en Afrique.

Selon le profil sociolinguistique du secteur de l'école/université, le système d'enseignement national doit

8. Utiliser les langues maternelles africaines/langues nationales dans tous les cycles du système d'éducation formelle en trois étapes : l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Pour assurer un apprentissage réussi, la LM/LN (a) doit être utilisée dans le programme des premières années comme Md'I exclusif aussi longtemps que possible et être remplacée par la langue officielle aussi tardivement que possible dans les dernières années du système à trois étapes et uniquement dans certaines matières, (b) doit être gardée comme ME tout au long du système.
9. Etre flexible pour offrir subsidiairement des systèmes trilingues additifs pour remplacer les systèmes bilingues additifs là où cela est nécessaire, pour (a) répondre au besoin universel d'un support L1, et (b) améliorer l'accès à et la maîtrise de la langue officielle/étrangère ($L2_1 = ME$), ainsi que (c) l'accès à et la maîtrise d'une langue nationale de grande communication/ de communication transnationale ($L2_2 = ME$). Ceci est plus particulièrement nécessaire lorsque la L1 n'est pas une langue très répandue au niveau régional ou national.

Une application réussie de ces modèles basée sur les recommandations citées plus haut serait caractérisée par les aspects suivants:

- Un **enseignement de qualité** s'obtient grâce à un apprentissage maximum dans une langue connue.
- **L'accès optimal à la langue officielle** est possible grâce à une pédagogie et à une didactique adéquates et à un enseignement par des professeurs formés à cet effet.
- **Les langues africaines/nationales utilisées dans tous les cycles de l'enseignement sont de plus en plus intellectualisées et prennent du pouvoir** ; elles jouissent d'un plus grand prestige et d'un

meilleur statut comme vraies langues « nationales », à pied d'égalité avec la langue officielle sur le plan de leur valeur éducative.

- Un tel système serait des plus **efficace en termes de résultats éducatifs et en termes de relations coûts bénéfiques**.
- De tels systèmes permettraient une **mobilité sociale** maximale, une pleine **participation démocratique**, et en général des **niveaux élevés de l'éducation**.
- Un tel système répondrait aux **souhaits exprimés** par la majorité, **pour ne pas dire l'ensemble des parties prenantes**.

De plus, un tel système ne pourrait être pris au piège d'un faux dilemme entre non seulement la langue officielle et les langues africaines/nationales comme Md'I, mais réconcilierait plutôt les « attrait » conflictuels découlant des préoccupations sérieuses concernant les facteurs d'identité de la condition humaine qui semblent insister sur le rôle des langues indigènes, et la logique de l'attrait des perspectives d'une « fenêtre sur le monde »/ la mondialisation qui semble insister sur le rôle de la langue étrangère/officialle et de toute autre langue étrangère.

En résumé, un tel système répondrait à la majorité des besoins qui ne sont pas tous fondamentaux du « développement » démocratique, socioculturel, sociopolitique, et socioéconomique durable pour l'Afrique. Que pourrait-on attendre de plus d'un système éducatif ?

3 Théorie et Pratique : Modèles de langues d'Enseignement en Afrique: recherche, conception, prise de décision, et résultats

Kathleen Heugh

3.1 Introduction¹⁵

Dans les sociétés multilingues, le choix de la langue d'instruction et de la politique linguistique dans les écoles est extrêmement important pour un apprentissage efficace (EPT 2005 : 160)

Ce chapitre montre ce que la recherche nous dévoile sur les différents types d'alphabétisation et de modèles de langues d'enseignement utilisés dans le cadre de l'application d'une politique de langue d'enseignement. Il explique la progression historique des modèles de langues d'enseignement qui se sont développés en Afrique. Il montre enfin comment aller de l'avant et améliorer la conception et l'application de modèles linguistiques qui seront plus utiles aux enfants de ce continent, et qui bénéficieront ainsi aux gouvernements, aux économies et à la société dans son ensemble.

Il existe un phénomène étonnant longuement débattu par un grand nombre d'universitaires spécialisés dans l'éducation et les langues en Afrique et même au-delà, à savoir, l'usage continu en Afrique de modèles linguistiques qui ne permettent pas aux élèves d'avoir un réel accès à une éducation de qualité. Ces modèles ont mené à l'échec la majorité des enfants qui sont passés par les systèmes d'éducation depuis que la Conférence de Berlin de 1884-5 a accordé aux puissances coloniales un pouvoir de contrôle sur le continent. Ces modèles n'ont permis qu'à un faible pourcentage d'enfants de réussir dans l'éducation formelle, et cependant, ils continuent à être utilisés comme s'ils pouvaient garantir la réussite de la majorité des élèves. Ceci pose problème à plusieurs titres. Les modèles n'ont jamais apporté la preuve d'un rendement positif sur l'investissement en termes éducatifs, sociaux, économiques ou de développement en dépit des ressources financières importantes et des ressources des bailleurs de fonds investies dans ces systèmes éducatifs. Bernard Spolsky (2004) a récemment introduit une vision nouvelle et intéressante dans les discussions sur l'application de la politique linguistique au niveau international et ceci concerne particulièrement à l'Afrique subsaharienne. Spolsky (2004) attire notre attention sur la responsabilité que les conseillers, les « experts » et nous-mêmes portons au niveau de l'application de politiques mal fondées dans l'éducation. Les gouvernements ou les élites au pouvoir sont en général tenus pour responsables de l'échec des politiques ne donnant pas de bons résultats, mais comme le dit Spolsky, en attribuer toute la responsabilité au gouvernement est contre productif et ne reflète pas l'exacte vérité. Récemment, Lily Wong-Fillmore (2004) dans une discussion sur ce point, a déclaré que l'échec de ceux qui prônaient un enseignement bilingue aux USA peut s'expliquer entre autres par leur adhésion à de fausses théories ou à des théories inappropriées sur l'acquisition d'une seconde langue (ASL).

¹⁵ L'auteur remercie chaleureusement de nombreuses personnes pour leurs commentaires utiles, en particulier Hassana Alidou, Brigit Brock-Utne, Aliou Boly, Ekkehard Wolff, Blasius Chiatoh, Marie Komarek-Chatry, Peter Plüddemann, Carol Benson, Denis Malone, Susan Malone, et Christine Glanz.

Dans une autre institution importante de recherche sur l'acquisition d'une seconde langue, plusieurs auteurs ont montré qu'une bonne partie de la recherche sur l'acquisition d'une seconde langue était erronée ou mal interprétée (cf. plusieurs chapitres de Doughty et Long 2003). La recherche présente des lacunes importantes, la plus intéressante étant que la littérature internationale n'est pas basée sur les données ou les résultats de la recherche sur l'acquisition d'une seconde langue dans des contextes africains.

C'est pourquoi, nous experts qui conseillons les gouvernements devons nous maintenir au fait de la recherche dans ce domaine. Nous devons comprendre l'ASL dans les contextes internationaux et comprendre comment elle s'applique aux cadres africains multilingues. Nous devons en permanence rester sensibles aux nouvelles preuves qui exigent des changements et des adaptations aux fondements théoriques, à la conception et aux méthodologies des programmes que nous proposons. Il faut pour cela se maintenir au courant des implications de la recherche en Afrique et ailleurs, et bien les peser. Ce que nous apprend la recherche aujourd'hui est très différent de ce que nous connaissions en 1955, 1985 ou 1995. Nous proposons ici une évaluation critique des résultats disponibles en 2005. Chaque nouvelle décennie apportera des éléments nouveaux qui permettront de peaufiner ou de modifier nos analyses actuelles. C'est un processus normal qui implique une modification de notre mode de pensée. Il est essentiel pour bien conseiller les gouvernements, de disposer de programmes de suivi et d'évaluation fiables et valables.

3.2. Composantes des Modèles de langues d'enseignement

3.2.1 Langue africaine plus une Langue Internationale de Grande Communication

Une série de commissions d'enquêtes et de rapports a été lancée, en commençant par la Conférence des Missionnaires Unis au Kenya en 1909, et notamment le *Rapport sur l'Utilisation des Langues Vernaculaires dans l'Éducation* de l'UNESCO en 1953. Chaque rapport recommandait l'utilisation de la langue maternelle comme principal support d'enseignement pendant au moins les premières années de l'enseignement primaire. Cette série a été suivie par une autre série de rapports et même de résolutions des ministres de l'éducation et de chefs d'état, comme le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA 1986, Mateene 1999) et la Déclaration d'Asmara (2000).¹⁶

Plus précisément, ces commissions et rapports sur l'enseignement en Afrique ont pendant 100 ans préconisé l'utilisation de la première langue (L1) langue parlée à la maison/langue maternelle¹⁷ comme moyen d'instruction aussi bien que comme matière scolaire enseignée à l'école. Ces rapports ont rarement, pour ne pas dire jamais, suggéré que la L1 /LM est suffisante ou que les enfants devraient se limiter à la L1 seule. L'enseignement L1/LM est

² Voir le chapitre de Wolff pour la liste complète

³ Les termes langue parlée à la maison, langue maternelle et première langue (L1) sont utilisés indifféremment dans ce chapitre. Ils sont également utilisés dans un sens large pour désigner, dans le cas des enfants multilingues, la langue que l'enfant connaît le mieux en entrant dans l'éducation formelle. Il peut s'agir de la langue de la communauté élargie, ou d'une variété proche mais non identique, une variété formelle plus couramment utilisée dans un cadre scolaire. Ceci peut se retrouver dans d'autres cadres (par exemple le suisse allemand = L1, mais l'allemand standard = L1 pour l'école; l'anglais australien – l'anglais international standard, etc.).

toujours présenté avec le principe de l'enseignement supplémentaire d'une L2¹⁸, comme matière scolaire au début et pour l'utiliser par la suite comme support supplémentaire d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, il existait un consensus au moins sur l'utilisation de l'enseignement initial en langue maternelle, suivi par l'ajout d'une langue internationale de grande communication (LIGC)¹⁹, obligatoirement la langue de la puissance coloniale.

Il existe un consensus sur les recommandations concernant :

- la nécessité de développer et d'utiliser plus amplement les langues africaines dans les systèmes éducatifs sur l'ensemble du continent, et
- une offre et un enseignement meilleurs de la LIGC dans chaque cas.

Points sur lesquels il n'existe pas encore de consensus :

- le moment où le support doit passer de la LM à la LIGC ;
- la nécessité éventuelle de changer de support lorsque la LIGC est enseignée efficacement comme matière scolaire ;
- la possibilité d'utiliser à la fois la LM et la LIGC comme moyens d'instruction (Md'I) complémentaires dans le système scolaire.

Les commissions de l'éducation et les rapports ont examiné un autre facteur : le rôle des puissantes *linguae francae* régionales, ou des langues nationales de grande communication (LNGC) par rapport aux langues locales mineures et à la LIGC. Diverses réponses ont été proposées :

- lorsqu'il n'existe pas de langue régionale majeure évidente, **un modèle à deux langues ou bilingue, L1-LIGC**, peut être considéré suffisant ;
- lorsqu'il existe simultanément de multiples langues locales et une ou plusieurs *linguae francae* régionale largement utilisée(s), un **modèle à trois langues** est recommandé : **L1 – lingua franca régionale /LNGC-LIGC**. [Le Nigeria, avec trois langues régionales (nationales) majeures a opté pour ce modèle trilingue.]
- un **modèle à deux langues** serait une réponse alternative: (*linguae francae* régionale/nationale) **LNGC-LIGC** (les langues plus mineures, minoritaires ne sont pas incluses). [La Tanzanie, la Somalie, l'Éthiopie (jusqu'à récemment) et le Botswana ont adopté cette approche.]

La question clé, et qui se pose dans toutes les situations, **est l'importance du rôle des langues africaines (LA) dans ces modèles à deux langues (bilingues) ou trois langues (trilingues)**. Les autorités ayant une influence dans le domaine de l'éducation (gouvernement, départements de l'éducation, bailleurs de fonds internationaux, les secteurs d'activités du privé, les conseillers externes et même certains universitaires) font néanmoins souvent des erreurs ou dénaturent les recommandations **LA plus LIGC**. De ce fait, il existe une **pression énorme pour passer des modèles bilingues ou trilingues à des modèles monolingues utilisant seulement la LIGC**. Dans de nombreux pays, en particulier dans les pays anciennement « francophones » et « lusophones », les modèles bilingues n'étaient

¹⁸ Même si de nombreux enfants sont déjà multilingues, L2 est utilisée ici pour signifier la L2 à des fins éducatives, et il s'agit en général d'une langue autre que celles appartenant au répertoire des langues parlées par l'enfant.

¹⁹ LIGC est utilisée pour éviter l'utilisation répétitive et lourde de « ancienne langue coloniale ». Elle montre la reconnaissance du désir de participer aux débats et aux questions internationales.

simplement pas utilisés jusqu'à récemment, et la préférence allait aux modèles monolingues utilisant directement la LIGC.

Plusieurs universitaires ont proposé des typologies de politiques et modèles de langues d'enseignement dans des cadres africains, qui s'écartent de l'ELM pour aller vers les modèles LIGC/L2 et qui démontrent que la majorité est inefficace/ineffective/contreproductive (Bamgbose 2000a; Obanya 1999a, b; Ouane 2003; Wolff 2004). Il y a également eu des centaines d'études qui se sont penchées sur l'efficacité des systèmes L2 par rapport aux systèmes d'ELM. La recherche africaine (par exemple Bamgbose 2000, Macdonald 1990) et la recherche internationale (Ramirez et al 1991; Thomas & Collier 1997, 2002) montrent aux décideurs que les programmes soustractifs (directement à la L2/LIGC) et les programmes de transition précoces vers la L2 n'aident pas à obtenir de bons résultats. S'il semble y avoir une amélioration dans les programmes disposant de suffisamment de ressources, elle tend à disparaître au cours de la 4^e et 5^e année d'école. Après, seuls de rares étudiants donnent des signes positifs de réussite.

Il existe également une recherche qui montre les avantages de l'ELM plus la L2 (modèles bilingues additifs/ forts) (par exemple Afolayan 1984, Bamgbose 1984, 2000, 2004b; Heugh 2002; Malherbe 1943).

3.2.2 Variations dans l'étendue de l'utilisation de la LA dans les modèles

3.2.2.1 Identifier le niveau d'utilisation des LA comme Md'I

Le développement des LA utilisées dans l'éducation formelle s'est fait de façon inégale sur le continent (Ouane 2003; voir le chapitre de Wolff). Bamgbose (2004a:14) a élaboré une typologie de l'utilisation/la non utilisation des langues africaines comme moyen d'instruction (Md'I) avec une liste des pays où les langues africaines ont été utilisées/n'ont pas été utilisées.

Des changements sont intervenus au cours du siècle dernier, reflétant à la fois une utilisation moindre des LA dans certains systèmes et une utilisation accrue des LA dans d'autres. Bamgbose (2004b) parle également de ces changements ainsi que des fluctuations dans l'utilisation des langues. Il existe des variations significatives qui s'appliquent au premier niveau du primaire, à l'ensemble du primaire et du secondaire dans le système scolaire.

3.2.2.2 Variations de l'utilisation à différents niveaux

Développement et utilisation d'une seule LA pour développer l'alphabétisation et comme Md'I

Des pays comme le Botswana (Setswana), le Swaziland (SiSwati), et le Malawi (Chichewa jusqu'au récent changement de politique linguistique) se sont concentrés sur une seule LA pour une partie de la phase primaire.

La Tanzanie et la Somalie n'ont investi que dans une langue africaine (Kiswahili et Somali) devant être utilisée jusqu'à la fin de la phase primaire. Le Nigeria s'est limité au Yoruba dans le Projet Six Year Primary (Six années de Primaire). En Ethiopie, il était de pratique courante jusque vers le milieu des années 90, de n'utiliser que l'Amharique. Le malgache s'est développé pour être utilisé jusqu'à la fin de l'école primaire à Madagascar, mais il était régulièrement supprimé ou réintroduit en fonction du gouvernement en place.

Cependant, le choix de privilégier une langue africaine par rapport à une autre est d'une façon générale contesté car les communautés à langue minoritaire considèrent que leurs intérêts sont

marginalisés dans ce processus. La contestation a pris de l'ampleur récemment, notamment au Botswana (par ex. Nyati-Ramahobo 1999).

Développement et utilisation de plusieurs LA pour développer l'alphabétisation et comme Md'I

Dans la majorité des anciennes colonies britanniques, les missionnaires ont développé plusieurs LA devant être utilisées pour apprendre à lire et comme Md'I pour les 3 à 4 premières années ou même quelquefois les 6 années d'école primaire. Ce principe a été étendu jusqu'à la fin de l'école primaire par le gouvernement de l'apartheid en Afrique du Sud et par la Namibie (jusqu'à la fin de la 8^{ème} année/classe, de 1953 à 1976). En Guinée Conakry, Sékou Touré a instauré l'enseignement dans la langue maternelle dans 8 (par la suite réduites à 6) langues locales sur 8 années de scolarité (1966-1984).

Moindre utilisation des LA comme Md'I²⁰

L'utilisation moindre des LA comme Md'I est plus visible après l'indépendance dans plusieurs pays « anglophones » où divers groupes de missionnaires ont joué un rôle important dans l'avancée des LA utilisées pour apprendre à lire et comme Md'I pendant au moins 3 à 4 années d'école primaire. Les décisions prises au moment de l'indépendance pour encourager l'unité nationale et éviter une éventuelle rivalité ethnolinguistique ont réduit le rôle des LA, quelquefois même totalement. C'est en Zambie, et dans une moindre mesure au Malawi, au Botswana, au Swaziland, au Zimbabwe et en Namibie que cela est le plus visible. Le Ghana est un autre exemple, mais c'est également un pays qui connaît d'énormes fluctuations au niveau politique. L'utilisation moindre des LA est passée par deux étapes : de 8 à 4 ans lors de la deuxième phase de l'éducation sous l'apartheid entre 1977 et 1993; et de 4 à 3 ans après l'introduction de changements dans le programme par le nouveau gouvernement démocratique en 1997. La République Démocratique du Congo, un pays anciennement francophone (Bamgbose 2004a) enregistre également une baisse de l'utilisation des LA.

Utilisation accrue des LA pour apprendre à lire et comme Md'I²¹

Certains pays comme le Mozambique, sont partis de zéro pour donner une plus grande place aux LA dans l'enseignement. Un modèle avec le portugais seul a été utilisé dans le système formel jusqu'en 2003. Plusieurs années de programmes bilingues expérimentaux, sponsorisés par des agences de développement d'Europe du nord ont permis d'accorder une plus grande place aux langues locales (voir Benson 2000). La nouvelle approche consiste à utiliser l'ELM jusqu'à la fin de la 3^{ème} année (CE2) avec ensuite un passage au portugais. Au Malawi, un changement de la politique linguistique en 1996 explique la nécessité de faire une place à des langues autres que le Chichewa comme Md'I. Actuellement, d'autres langues importantes ont été rajoutées, comme le Chiyao, le Chitumbuka, le Chilomwe et le Chisena. Cependant, alors que le Chichewa était auparavant utilisé comme Md'I jusqu'à la fin de la 4^e (CM1), la réforme du programme suite au changement de la politique limite l'ELM à 1 - 2 ans avec une transition vers l'anglais en 2^e année (CE2). On assiste donc simultanément à l'augmentation du nombre de LA utilisées dans le système, accompagnée d'une période d'utilisation réduite, de 4 à 2 ans pour le Chichewa.

Dans un autre exemple, les changements récents de la politique ont marginalement rétabli l'utilisation précoce des LA dans l'enseignement en Zambie. Avant l'indépendance plusieurs langues étaient utilisées pendant quatre ans (jusqu'à 6 ans à certains moments pendant la

²⁰ Bamgbose 2004b.

²¹ Bamgbose 2004.

²² Au Malawi chaque classe se dit « Standard », ainsi la 4^e serait « Standard 4 ».

première moitié du 20^e siècle) dans les premières années du primaire, et étaient ensuite totalement abandonnées en faveur de l'anglais de 1966 à 1996. Les LA sont actuellement utilisées pour l'apprentissage initial en 1^{ère} année (CP), mais le Md'I reste l'anglais même en 1^{ère} année (CP) (Muyeeba 2004). Il en va de même au Botswana, même si jusqu'en 1994, le Setswana était utilisé comme moyen d'instruction pendant les quatre premières années d'école, il a été entièrement supprimé. Dès la première année, l'enseignement des mathématiques et des sciences se fait en anglais, et à partir de la deuxième année, toutes les matières sauf le Setswana sont enseignées en anglais (Arua et al 2005).

Plusieurs pays francophones, qui au départ avaient exclu les LA de l'enseignement, ont commencé à introduire les LA dans la première ou les deux premières années d'école, et dans un certain nombre de cas il y a eu des programmes expérimentaux comme au Niger qui semblent aller vers l'intégration de ces langues dans le système éducatif. Les plus impressionnantes sont peut-être les évolutions au Mali où les programmes expérimentaux sur 3 ans de la fin des années 1980 et 1990 (*pédagogie convergente*) ont récemment montré une inclinaison pour une transition plus tardive vers le français (voir les chapitres d'Alidou & Brock-Utne dans ce volume).

Utilisation fluctuante des LA comme Md'I

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

Un regard plus détaillé sur tous ...les pays où l'ELM [l'enseignement en langue maternelle] n'est pas autorisé ou est limité aux toutes premières années de l'enseignement primaire, ou est confiné à l'enseignement primaire seul aboutit au même résultat : l'ELM stagne ou est menacé, non pour des raisons éducatives ou techniques, non pas en raison de problèmes techniques ou financiers majeurs, mais parce qu'il est utilisé comme un pion dans la lutte pour le pouvoir politique ...entre l'élite et la contre élite (Komarek 1997:2).

(Voir également Wolff dans ce rapport.)

3.3 Clarifier la Terminologie utilisée pour identifier les modèles linguistiques en Afrique

Cette section porte sur les modèles qui sont le plus couramment utilisés dans les cadres africains, et utilise la terminologie actuelle de la littérature internationale. Nous donnons néanmoins quelques explications car cette terminologie est souvent mal comprise ou utilisée dans un sens différent par les planificateurs et les conseillers de l'éducation.

3.1 Enseignement (bilingue) Soustractif et de Transition – modèles bilingues faibles :

L'OBJECTIF est la L2 (l'objectif d'avoir une langue, et cette langue est la L2)

Modèles soustractifs :

L'objectif d'un modèle soustractif est de sortir les apprenants de la langue parlée à la maison/L1 pour adopter la L2 comme support d'apprentissage dès que possible. Quelquefois, ceci implique un support *directement en L2* dès la première année (CP) d'école. Quelquefois, il prévoit une petite place pour le travail de rattrapage en L2. L'essentiel est l'utilisation de la

L2 principalement ou seulement pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce modèle est quelquefois désigné par le terme *modèle de submersion* qui signifie littéralement que l'enfant est plongé dans la L2 qui permet « au meilleur de survivre » ou qui crée une situation où on « nage ou coule »²³

Modèles de Transition :

Ils ont le même objectif/but final que les modèles bilingues soustractifs – VISENT une seule langue à la fin de la scolarité : la L2. Les apprenants peuvent commencer l'école en L1 et ensuite passer progressivement à la L2 comme moyen d'instruction. Si la transition (le passage) vers la L2 se fait en 1 à 3 ans, on parle de *modèle de transition de sortie précoce (de la L1)*. Si la transition est retardée jusqu'en 5^e - 6^e année (CM2 - 6^{ème}), on parle de *modèle transitoire de sortie tardive (de la L1)*²⁴.

Modèles bilingues faibles :

Certains auteurs (par exemple Baker & Garcia 1996 ; Baker 2002) préfèrent utiliser le terme « bilingues faibles » en faisant référence aux modèles soustractifs et de transition. Peu importe les termes utilisés, mais pour plus de clarté :

Modèles soustractifs + de transition bilingues et de sortie précoce = modèles bilingues faibles.

3.3.2 Education (Bilingue) additive - Modèles bilingues forts

L'OBJECTIF est soit le support L1 d'un bout à l'autre (avec la L2 enseignée comme matière) ou c'est la L1 plus L2 comme deux (doubles) supports jusqu'à la fin de l'école.

La L1 n'est JAMAIS SUPPRIMÉE comme support.

Donc, l'OBJECTIF est un niveau élevé en L1 PLUS un niveau élevé en L2.

Le type de modèles bilingues additifs applicables dans la majorité des pays africains serait :

- L1 d'un bout à l'autre avec la L2 enseignée comme matière par un enseignant spécialisé, ou
- Support double : L1 jusqu'à au moins la 4^e -5^e (CM1- CM2) ; suivie par une utilisation progressive de la L2 pendant au plus 50% de la journée/des matières jusqu'à la fin de la scolarité.

Modèles bilingues forts

Certains auteurs (par exemple Baker et Garcia 1996 ; Baker 2002) préfèrent utiliser le terme modèles/programmes « bilingues forts ». Là encore :

²³ La plupart coulent.

²⁴ Pour Ramirez et al (1991) les modèles de sortie précoce sont ceux dans lesquels les apprenants passent de la langue maternelle à la L2 à n'importe quel moment entre l'année 1 et la fin de l'année 2 ; et les modèles de sortie tardive sont ceux dans lesquels la L1 est maintenue dans au moins 40 à 45% de l'enseignement, jusqu'à la fin de l'année 6 aux USA. Dans les pays africains où la L2 ne s'entend presque pas et n'est presque pas connue en dehors des centres métropolitains, le modèle de sortie précoce s'applique lorsque l'enfant passe de la L1 à la L2 à n'importe quel moment avant ou au début de l'année 4. La recherche sur l'acquisition d'une seconde langue (ASL) montre qu'il faut au moins 6 ans pour acquérir une connaissance suffisante de la L2 et apprendre avec la L2. Ainsi, la transition vers la L2 comme support entre l'année 5 et 6 est une transition à sortie tardive. Mais, en Afrique, en raison des conditions d'apprentissage médiocres dans la majorité des pays, il est improbable de proposer une ASL optimale jusqu'à la fin de l'année 6. Ainsi, 6 années d'apprentissage en L2 ne suffiront peut-être pas à faciliter une bonne transition vers la L2 en tant que moyen d'enseignement.

Modèles Bilingues Additifs = Modèles/Programmes Bilingues Forts

Les tableaux 1 à 3 ci-dessous donnent différents exemples de modèles bilingues additifs.

Tableau 1 : Pays multilingues sans LNGC évidente

Années 1-2 (CP-CE1)	Support L1 90%: lecture & calcul	L2 (LIGC) 10%: essentiellement orale	
Années 3-4 (CE2 – CM1)	L1 80% développement lecture et comme support	L2 15-20%: orale & L2 lecture	Facultatif supplémentaire : L3 5%: orale
Année 5 (CM2)	L1 70% : renforcer la L1 en tant que matière et support : en particulier pour les Mathématiques, Sciences, etc.	L2 20-30% L2 pour l’alphabétisation et comme matière ; L2 peut aussi être utilisée comme support pour Sport/Musique/Arts	Facultatif supplémentaire: L3 – 10%
Année 6 (6ème)	L1 60% renforcer la lecture académique et comme matière ; L1 et support Mathématiques & Sciences ; et soit Géographie, soit histoire	L2 30-40% comme matière, et comme support pour : Sport/ Musique/Art & Histoire ou géographie	Facultatif supplémentaire: L3 – 10%
Années 7-12 (5e - terminale)	L1 45-50% renforcer la lecture académique en L1 et comme matière. L1 support pour Mathématiques, Sciences, etc.	L2 40 -50% alphabétisation académique en L2 et comme matière ; peut utiliser L2 comme support pour : Sport, Histoire, Géographie	Facultatif supplémentaire: L3 10-15% comme matière & peut-être l’art ou une autre matière

Tableau 2: Pays multilingues avec une LNGC majeure

Années 1-2	Support L1 80% lecture & calcul	LNGC 20% essentiellement orale	
Années 3-4	L1 lecture et support 70%	LNGC 30%: orale; lecture & calcul	
Année 5	L1 développement lecture et support 50%	LNGC 40%	LIGC 10%
Années 6-7*	L1 développement lecture et support 40%	LNGC 40%	LIGC 20%
Années 8-12#	L1 renforcement lecture et support ± 35%	LNGC ± 35% développement lecture académique et support	LIGC 30% développement lecture académique et support

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

Le passage marqué à la LNGC se justifie à ce moment, car c’est une langue largement utilisée dans la région et qui est donc plus accessible aux apprenants qu’une « langue étrangère » /LIGC.

Tableau 3: LA/ELM tout du long avec un enseignement solide de L2 comme matière – diverses possibilités

a. Années 1-12	L1 support 80%	LIGC 20%	
b. Années 1-4	L1 support 80%	LNGC 10%	LIGC 10%
Années 5-12	L1 support 65-70%	LNGC 10-15%	LIGC 15-20%

3.4. Convergence vers les modèles de transition de sortie précoce en Afrique

Depuis la colonisation européenne, la pratique dans les pays « francophones » et « lusophones » est marquée par des modèles qui utilisent « le passage direct » ou « une immersion » dans la langue internationale de grande communication (LIGC). Ce modèle est connu sous le nom de modèle soustractif de langues d'enseignement parce que la L1 sort du système scolaire formel en tant que moyen d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation des Langues Africaines (LA) dans les principaux systèmes éducatifs publics représente une part négligeable. Là où existaient des programmes expérimentaux bilingues, ils étaient en général basés sur des modèles de sortie précoce dans lesquels les enfants commencent l'école dans la langue qu'ils parlent à la maison ou dans la langue de la communauté immédiate, avec un transfert ou une transition rapide vers le français au bout d'un an ou deux, rarement en année trois²⁵ (Voir, par exemple PROPELCA au Cameroun traité dans les chapitres Brock-Utne & Alidou dans ce rapport ; et aussi dans Alidou & Maman 2003).

Par opposition, la pratique introduite par les missionnaires dans les pays « anglophones » était invariablement la L1 pendant les 3-4 premières années suivie par l'anglais. Dans certaines parties d'Afrique australe, les missionnaires ont développé et utilisé les LA pendant 6 années de scolarité (par exemple, en Zambie et dans certaines parties d'Afrique du Sud). On parle alors de modèle de transition: transition de la langue maternelle vers l'anglais. La tendance dans les pays francophones et récemment également au Mozambique est de plus en plus de remplacer le modèle soustractif (directement en français ou en portugais) par un modèle transitoire : une ou deux, et dans le cas du Mozambique, trois années de langue maternelle, suivies d'une transition vers le support d'éducation français ou portugais.

Depuis l'indépendance, il existe également une tendance inverse dans plusieurs pays anglophones qui consiste à s'éloigner des modèles transitoires avec 4 années ou plus de LM avant de passer à la LGC. Ceci entraîne une moindre utilisation des langues locales. Des programmes de transition avec un point de sortie précoce de l'ELM à la LIGC (1 à 3 ans d'ELM) ou les modèles soustractifs (zéro ELM) ont été/sont en train d'être mis en place. Dans les années qui ont immédiatement suivi l'indépendance, la Zambie, le Zimbabwe et la Namibie ont considérablement réduit l'utilisation de la langue maternelle dans les premières années d'éducation. Ceci a été encore plus prononcé et clair en Zambie où l'enseignement en langue maternelle sur 4 ans a été remplacé par un modèle utilisant directement l'anglais (soustractif) qui a survécu pendant plus de 30 ans. Les recommandations prônant un retour à l'ELM pendant 4 ans ont été rejetées lors de 2 réformes de la politique en 1977 et en 1996. La dernière modification de la politique linguistique a eu pour effet un maintien du support anglais seul, mais avec une place on ne peut plus minime à l'initiation initiale à la lecture en L1. Pour le reste c'est le support anglais qui est utilisé, même en première année (Muyeeba 2004).

Quelques années après l'indépendance, le Zimbabwe et la Namibie ont assoupli leur approche soustractive et sont revenus à un modèle transitoire, même s'il s'agissait d'un modèle de sortie précoce (sortie précoce pour aller vers l'anglais, vers la fin de la 3^e année (CE2)).

²⁵ Il existe une exception récente qui est un modèle de transition tardive au Mali (voir Chapitre 2, Alidou & Brock-Utne).

Il y a alors eu une forte convergence vers un modèle d'éducation transitoire de sortie précoce. Il existe plusieurs exceptions à cette tendance, et elles sont traitées ci-dessous (et dans ce rapport, dans les chapitres d'Alidou, Brock-Utne et de Wolff.)

3.5. Résumer la théorie de l'apprentissage/acquisition de la langue²⁶

3.5.1 Langue et apprentissage

Les enfants arrivent à l'école en parlant bien au moins une et même souvent plusieurs langues utilisées dans leur communauté immédiate. Ils ont appris à utiliser ces langues pour communiquer efficacement dans des contextes essentiellement informels. Dans la majorité des pays du monde, on s'attend à ce que dans le cadre scolaire:

1. Les compétences linguistiques de l'apprenant et sa connaissance de la langue parlée à la maison se développent davantage pour les utiliser dans un contexte scolaire. Ceci inclut la lecture et l'écriture à des fins créatives et stimulantes sur le plan cognitif.
2. Les capacités de réflexion (cognitives) de l'apprenant augmentent grâce à la série de difficultés proposées dans le programme, notamment le développement d'un bon niveau d'alphabétisation qui permet de comprendre et de se lancer dans des textes scolaires / éducatifs.
3. Au fur et à mesure que le programme devient plus stimulant dans le système scolaire, les exigences linguistiques deviennent plus sévères. Les élèves continuent à développer leurs compétences linguistiques pour répondre aux difficultés croissantes du programme formel.
4. L'apprentissage linguistique et de la lecture ne doit pas se faire uniquement lors du cours de langue, mais à chaque cours et dans chaque matière enseignée au cours de la journée. Il faut donc améliorer la langue et la lecture dans l'ensemble du programme. Ceci exige une attention directe et explicite de tous les enseignants, et pas seulement du professeur de langue.

Dans les pays africains nous en sommes arrivés à croire que nous devons attendre de nos enfants qu'ils fassent tout cela dans une langue qu'ils ne comprennent pas.

Même si nombre de gens pensent que plus l'enfant est exposé tôt à une nouvelle langue en classe, mieux il/elle apprendra cette langue, une recherche approfondie nous a permis de comprendre que cela n'est pas nécessairement le cas, et qu'en général c'est l'effet inverse qui se produit²⁷. Si un enfant doit apprendre une nouvelle langue comme la langue officielle/LICE, il lui faudra normalement 6 à 8 années d'apprentissage dans cette langue comme matière scolaire avant de pouvoir l'utiliser comme moyen d'instruction. On ne peut s'attendre à ce qu'un enfant commence à apprendre une nouvelle langue comme matière scolaire et l'utilise simultanément comme moyen d'instruction. Si on essaie d'accélérer le

²⁶ Baker & Garcia (1996), Baker (2002), et Dutcher et Tucker (1995) font d'excellents résumés de la recherche actuelle.

²⁷ Les enfants prennent très facilement les accents et apprennent très vite le vocabulaire simple nécessaire à la communication au quotidien. Ces vingt dernières années, de nombreux auteurs dans les travaux de Stephen Krashen et Jim Cummins, et dans Doughty et Long (2003) ont montré que l'apparente aptitude des jeunes enfants à rapidement apprendre la L2 est fort mal comprise. Ils apprennent très rapidement, en un an ou deux, les rudiments nécessaires à une conversation simple. Mais ils ne peuvent en moins de 6 ans développer la maîtrise nécessaire à un discours décontextualisé complexe dans une matière scolaire.

processus, l'enfant n'apprendra suffisamment bien ni la nouvelle langue ni les autres matières importantes. Nous savons maintenant que la majorité des enfants qui doivent essayer d'apprendre les mathématiques et les sciences dans une langue qu'ils ne comprennent pas n'arriveront pas à comprendre les concepts ou les explications des concepts. Ce qui implique que les élèves seront de plus en plus à la traîne par rapport à ceux qui ont droit à un ELM.

La recherche nous permet également de dire qu'il existe trois possibilités permettant aux enfants de bien apprendre une langue supplémentaire et également de bien réussir dans d'autres matières dans le cadre de l'éducation formelle :

1. *ELM tout du long* : Lorsque les apprenants utilisent le support langue maternelle d'un bout à l'autre et que la langue supplémentaire est bien enseignée par des enseignants compétents (Les utilisateurs L1 de l'Afrikaans en Afrique du Sud sont devenus très bons en anglais lorsque l'anglais est enseigné comme matière uniquement et fait l'objet d'un cours par jour).
2. *Enseignement bilingue additif* : Lorsque les apprenants utilisent le support langue maternelle pendant au moins 6 à 8 ans, plus une langue supplémentaire bien enseignée par des enseignants compétents pendant ces 6 à 8 ans ; et que cela est suivi par un enseignement avec deux supports (certaines matières sont enseignées dans la langue maternelle ; d'autres matières sont enseignées dans la langue supplémentaire de la 8^e à la 12^e année.)
3. Transition très tardive vers la L2 : une expérience en Afrique du Sud nous a appris que pour les élèves qui ont suivi 8 ans d'enseignement en langue maternelle avec en même temps un bon enseignement d'une seconde langue, la transition vers l'anglais en année 9 (sortie très tardive vers l'anglais) peut se faire sans problèmes. Les élèves qui ont suivi ce processus entre 1955 et 1976 ont obtenu de très bons résultats en langue anglaise et dans d'autres matières du programme.

3.5.2 Développement de l'alphabétisation et le moyen d'instruction

De nombreux auteurs incluent l'alphabétisation dans leurs discussions sur le développement de la langue. Cependant, les spécialistes du langage dont moi-même, considèrent souvent que les autres spécialistes de l'éducation comprennent le lien entre l'alphabétisation et l'évolution de la langue dans l'enseignement. Peut-être n'avons-nous pas montré assez clairement les implications du développement de l'alphabétisation sur les objectifs éducatifs de haut niveau, aux éducateurs qui se spécialisent dans d'autres domaines. De même, les spécialistes de l'alphabétisation précoce n'ont peut-être pas assez fait attention au développement de l'alphabétisation pour les fonctions cognitives de haut niveau après l'éducation de la petite enfance (c.-à-d. comme le demandent la majorité des systèmes d'éducation à partir de l'année 4). D'où la brève discussion ci-dessous.

Le développement de l'alphabétisation est très étroitement lié au développement de la langue. Il faut insister sur le fait que la majorité des enfants en Afrique sont formellement exposés à l'alphabétisation au début de la première année d'école. Le schéma habituel de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture à l'école est d'apprendre aux enfants à lire des histoires simples (narratives) dans les trois premières années d'école. Ces histoires se caractérisent par un fort niveau de prévisibilité et sont souvent rédigées dans un style familier. Les enfants apprennent à « décoder » les symboles écrits sur une page et entament le processus « d'apprentissage de la lecture » (Pretorius 2002 ; Pretorius et Ribbens 2005).

Entamer d'autres activités d'apprentissage au cours des trois premières années d'école implique peu de travaux de lecture et d'écriture. Dans les sociétés multilingues, il est courant que les enfants s'initient à la lecture dans une seconde langue en deuxième année. Là encore, il s'agit de décoder des lettres, un vocabulaire simple et des phrases simples utilisés dans des histoires familières ou pour des exercices de calcul. Néanmoins, à partir de l'année 4, le programme propose des difficultés croissantes en lecture avec des textes, des situations, des discours et des genres plus fréquemment inconnus. On s'attend à ce que les élèves passent du décodage d'histoires simples et de « l'apprentissage de la lecture » à la « lecture pour apprendre » (Pretorius 2002 ; Pretorius et Ribbens 2005). En d'autres termes, les élèves doivent effectuer un saut cognitif, passant du décodage de mots familiers dans un texte avec une histoire prévisible et familière, à la compréhension et à l'interprétation de textes impliquant des concepts inconnus et des conclusions inattendues (en mathématiques, en histoire, en géographie et en sciences). Les élèves doivent utiliser leurs compétences en lecture pour comprendre ce qu'ils ont à apprendre.

Ceci constitue un défi cognitif important pour la majorité des élèves lorsque cela se fait dans la langue maternelle. Les enfants qui continuent leur scolarité avec des programmes d'ELM possèdent 7000 mots ou plus et une connaissance poussée de la structure de la langue (par ex. des phrases composées et complexes qui peuvent être modifiées en précisant ou en modifiant des phrases et des clauses). Ils savent comment utiliser diverses techniques pour adapter leur registre ou la variété selon le contexte et la fonction de leur communication. Ils peuvent ne pas savoir lire tous les mots et les structures qu'ils connaissent oralement, mais ils possèdent un réservoir important dans lequel ils puisent.

Si les enfants doivent passer de l'alphabétisation en L1 (décodage et histoires simples) à la L2 comme moyen d'instruction, même s'ils ont déjà été exposés tôt pendant un an ou deux à des récits rudimentaires en L2, l'écart cognitif est trop important pour la majorité des apprenants. La majorité va « couler », et seuls quelques uns pourront « nager ». Les sud africains parlant des langues africaines possèdent environ 500 mots en anglais et suffisamment de compétences de lecture en L2 pour lire des phrases de 3 à 7 mots (en général au présent) à la fin de l'année 3. Ils ne peuvent transférer toute la connaissance et l'expérience qu'ils ont du monde dans leur langue maternelle, dans ce qu'ils connaissent de la L2. De même, ce que leur programme leur demande de connaître sur le monde ne peut tenir dans leur connaissance linguistique limitée de la L2 qui doit leur servir à filtrer l'ensemble du programme. Il faut rappeler que dans de nombreux pays on s'attend à ce que les apprenants passent à la L2 avant l'année 3. Dans la classe où on pratique une transition précoce à la L2, on se repose sur la langue parlée et apprise par cœur de l'enseignant et de l'apprenant. Les enseignants sont obligés de donner des explications dans la langue maternelle (changement de code) et de limiter leurs questions dans la L2 à celles qui exigent une faible valeur cognitive (Chapitre Brock-Utne et Alidou). Pendant un certain temps, l'observation en classe peut révéler une maîtrise superficielle de la langue parlée et utilisée pour converser, la L2. Ceci ne correspond pas au niveau de lecture et d'écriture dans différentes matières du programme à partir de l'année 4. Ce n'est qu'une question de temps avant que l'apprenant ne puisse plus suivre les exigences de l'éducation formelle, et les taux de redoublement et d'abandons se multiplient.

3.5.3 Exceptions à la règle

Parmi les exceptions internationalement reconnues à ce schéma d'alphabétisation et de développement des langues, les programmes d'*immersion* en français ou espagnol pour des enfants venant de familles bourgeoises aisées ou professions libérales, en général

anglophones, au Canada et aux USA. Pendant quelques années, depuis la fin des années 70 et jusqu'au début des années 90, les programmes canadiens d'immersion pour les apprenants anglophones scolarisés dans des écoles utilisant le français comme langue d'enseignement semblaient offrir un exemple d'enseignement en seconde langue qui pourrait fonctionner dans les pays africains, la Fédération de Russie et les pays d'Asie du sud est. Il faut rappeler que les programmes d'immersion n'ont jamais été intégrés dans l'enseignement ordinaire, et ont toujours été dotés des ressources nécessaires, ne s'adressant qu'aux enfants venant de milieux aisés. Une recherche ultérieure a montré que ces modèles ne pouvaient être reproduits dans le système scolaire normal des pays d'Afrique, de la Fédération de Russie et d'Asie du sud est. Dans les programmes d'immersion en français ou en anglais, ceux qui parlent la L1 préfèrent passer leurs examens de fin de scolarité en anglais, leur L1 plutôt qu'en Français qui est leur L2. Ils n'ont après tout pas le même niveau en français qu'un autochtone, ni un niveau « similaire à celui de l'autochtone » à la fin de leur scolarité et ne se sentent pas assez sûrs pour risquer d'avoir de mauvaises notes dans leur L2, le français. « L'exposition à la langue cible n'est pas suffisante en classe ; le seul modèle de langue autochtone est le professeur (si il ou elle est un autochtone), et le contexte est limité » (Helle 1995 : 118). Les tentatives d'inclure des enfants français venant de familles en général moins aisées dans les programmes d'immersion au Canada se sont rarement soldées par un succès. La leçon que peut en tirer l'Afrique, c'est que si le modèle d'*immersion* n'a pas tenu ses promesses dans les bonnes conditions du Canada, il ne pourra jamais offrir quelque chose de positif à la majorité des enfants des pays africains. Aucun conseiller ne devrait donc recommander les modèles d'immersion aux gouvernements africains.

Une deuxième exception éventuelle se remarque dans le développement linguistique des enfants asiatiques venant de familles japonaises, coréennes, mandarines et cantonaises très instruites et qui sont placés dans des écoles utilisant le support L2, par exemple à Singapour, ou dans les communautés nouvellement arrivées aux USA, en Australie et en Europe du Nord. Ces élèves viennent essentiellement de familles avec des parents très motivés et qui ont le pouvoir éducatif et économique de permettre à leurs enfants de réussir. Ces enfants réussissent même si leurs parents ne sont pas financièrement aisés lorsque leurs enfants sont à l'école. A ce jour, il n'y a pas encore eu de recherche suffisamment approfondie sur tous les facteurs expliquant cette réussite. Ce que nous savons, c'est que les élèves venant d'un autre milieu linguistique ne se plaisent pas dans ces programmes.

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

Il y a deux cas où on plonge les enfants dans des programmes d'enseignement se déroulant essentiellement dans leur seconde langue et qui donnent des résultats différents. Dans le premier cas, les enfants viennent de familles bourgeoises, professions libérales et socialement privilégiées, et ont de fortes probabilités d'avoir des parents instruits qui leur offrent beaucoup de livres à la maison. Les parents placent de grands espoirs positifs dans la réussite scolaire de leurs enfants, et la langue utilisée à la maison est probablement une langue prisée comme l'anglais au Canada, le russe dans les Républiques de la Fédération russe, ou le français en Afrique francophone. Les apprenants de ces familles réussissent dans les programmes d'immersion grâce à d'autres facteurs qui leur permettent de rester à flot sur le plan scolaire et qui participent à leur réussite.

Les apprenants issus de communautés linguistiques qui ne jouissent pas du même prestige, dont les parents viennent de milieux socio-économiques moins favorisés qui n'ont pas un niveau d'instruction très élevé, et qui sont plongés dans des programmes se déroulant uniquement dans une seconde langue suivent des programmes de submersion. En général, la

majorité de ces enfants ne disposent pas des mêmes facteurs de soutien pour rester à flot et ils coulent dans le système d'enseignement.

Faire suivre à la majorité des enfants africains, sud américains, du sud est asiatique et de minorités linguistiques dans les pays de la Fédération de Russie des programmes en seconde langue seulement revient à pratiquer la submersion et il ne serait actuellement pas très avisé d'essayer de reproduire ces modèles en Afrique.

3.5.4 Ce que disent les experts internationaux en seconde langue en 2005/6

Il n'existe actuellement pas d'expert reconnu au niveau international en acquisition d'une seconde langue qui considère qu'une transition vers la L2 à la fin de l'année 3 serait positive pour les enfants. Aucun expert reconnu en psycholinguistique et en acquisition d'une seconde langue ne soutiendrait que les enfants des pays en développement et des communautés minoritaires ou pauvres peuvent passer de l'ELM à la fin de l'année 3 à la L2 et bien réussir dans l'ensemble du programme du deuxième cycle du primaire ou de l'école secondaire. Il n'existe pas de recherche reconnue sur le plan international ou de recherche validée qui démontre que cela est possible. Ce que la recherche démontre est décrit ci-dessous.

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

La littérature internationale englobe des études longitudinales sur les différents modèles d'éducation bilingue, ainsi que la littérature sur la recherche menée dans les pays africains. Une analyse détaillée de ces ressources fournira suffisamment de données pour faire des prédictions sur les résultats éventuels des élèves dans nos contextes.²⁸

3.6.1 Etudes montrant les résultats linguistiques et scolaires positifs dans les programmes additifs/ bilingues forts :

Ce qui suit est une sélection d'études africaines et internationales pertinentes. Malherbe (1943) dans une première étude sur l'éducation bilingue en Afrique du Sud a montré que les élèves qui suivaient un enseignement dans leur langue maternelle jusqu'à la fin de l'école primaire (7 années d'ELM) suivi d'un enseignement à double support afrikaans-anglais (8e-12e) (quatrième à la terminale), avaient de meilleurs résultats que les élèves dans les écoles monolingues en afrikaans, et monolingues en anglais.

- a. Ils avaient de meilleurs résultats en L1 et L2 ; et
- b. Ils dépassaient leurs camarades dans d'autres domaines du programme ;
- c. Ils faisaient preuve d'une plus grande tolérance sociale entre les groupes linguistiques que dans les écoles secondaires monolingues ;
- d. Même les enfants ayant des difficultés apparentes d'apprentissage avaient de meilleurs résultats ;
- e. Les écoles à double support d'enseignement étaient essentiellement situées dans les zones rurales et moins riches en ressources.

Bambose 1984, 2000, 2004a, b; Elugbe 1996; Fafunwa 1990 etc: ont montré que dans le Projet de six ans bien doté en ressources et utilisant comme moyen d'instruction le Yoruba à Ife, Nigeria, et par comparaison avec les élèves qui passaient au support anglais au bout de 3 années d'ELM :

²⁸ Parmi ces études, celles de Ramirez et al 1991; Thomas & Collier 1997, 2002; Malherbe 1943; Macdonald 1990; Bambose 1984, 2000, 2004a, b; Fafunwa 1990; Heugh 2002, 2003.

- a. Les élèves qui avaient suivi 6 années d'ELM avaient de meilleurs résultats en anglais, et
- b. Ils avaient de meilleurs résultats dans d'autres matières
- c. donc, faire la transition en 4^e (CM1) est trop tôt : trois ans d'ELM ne suffisent pas

Macdonald 1990, a montré que les élèves qui passaient du support L1 (Setswana) au support anglais au début de la 5^e (CM2) ne répondaient pas aux exigences linguistiques du système à ce moment là.

- a. Cette étude montre une très forte augmentation des abandons et du nombre de redoublants dans le système à partir de la 5^e (CM2)
- b. Quatre années d'ELM ne suffisent donc pas
- c. Quatre années d'apprentissage d'une seconde langue ne suffisent pas pour l'utiliser comme support [par exemple : A la fin de la 4^e (CM1) les apprenants avaient été exposés à 800 mots d'anglais, mais il leur en fallait 7000 pour suivre le programme de la 5^e (CM2).]

Heugh 2002, 2003: a montré que

- a. 8 années d'ELM dans les écoles sud africaines (1955-75) donnaient des taux de réussite plus élevés en dernière année (12^e année (terminale)) pour les apprenants parlant des langues africaines.
- b. Après avoir réduit l'ELM à quatre ans à partir de 1976, le taux de réussite en 12^e (terminale) a baissé de 83,7% en 1976 à 44% en 1992.
- c. Les résultats scolaires des élèves africains se sont améliorés pendant les 8 années d'ELM en dépit des faibles ressources des écoles et des dépenses très inégales entre les enfants noirs et blancs.

Hartshorne 1992 : révèle que les résultats des tests de rendement scolaire en anglais ont considérablement baissé lorsque l'on est passé de 8 à 4 années d'ELM en Afrique du Sud :

- a. d'un taux de réussite de 78% en 1978 lorsque les élèves de 12^e (terminale) avaient bénéficié de 8 années d'ELM,
- b. à un taux de réussite de 38,5% lorsque les élèves de 12^e (terminale) n'avaient bénéficié que de 4 années d'ELM.

Ramirez et al 1991 dans une étude longitudinale démontrent que dans le cas où l'on dispose de ressources suffisantes aux USA:

- a. les modèles utilisant directement l'anglais et les modèles de sortie précoce montrent des signes prometteurs de réussite scolaire en 3^e année (CE2). Les élèves semblent rattraper le niveau national des utilisateurs de L1.
- b. Cependant, ils atteignent un plateau bien en dessous de la norme des apprenants L1 dans le système, à mi-chemin entre la 3^e (CE2) et la 4^e (CM1).
- c. A partir de la 4^e (CM1) et ensuite, le niveau de ces apprenants chute par rapport à la norme nationale et ils ont des résultats médiocres en 11^e (1^{ère}).
- d. Plus la langue maternelle est utilisée longtemps comme support d'apprentissage, meilleurs sont les pronostics des résultats en L1 et L2, et
- e. Plus la langue maternelle est utilisée longtemps comme support d'apprentissage, meilleurs sont les résultats en mathématiques à la fin de l'école secondaire.

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

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

On peut trouver des résumés d'autres études dans : ADEA 1996,1997; Küper 1998; Baker 2002. L'ensemble des recherches confirme que ce qui suit s'applique à la majorité des apprenants dans le monde :

- a. La L1 doit être renforcée et développée pendant 12 ans pour permettre un apprentissage réussi et de bons résultats en L2 (par exemple, Dutcher & Tucker 1995). Ceci signifie de la naissance à l'âge de 12 ans, c.-à-d. un support L1 pendant au moins 6 années d'enseignement formel.
- b. La littérature internationale sur l'acquisition de la seconde langue (ASL) montre que dans les conditions optimales, (celles-ci ne s'appliquent pas dans la majorité des systèmes d'éducation en Afrique), il faut 6 à 8 ans pour apprendre une L2 suffisamment bien et l'utiliser comme moyen d'instruction.
- c. Les modèles d'enseignement de langues qui suppriment la L1 comme principal moyen d'instruction avant la 5^e (CM1) ne donnent que peu de résultats chez la majorité des apprenants.
- d. Les modèles d'enseignement de langues qui conservent la L1 comme principal moyen d'instruction pendant 6 ans peuvent donner de bons résultats dans des conditions où l'on dispose de ressources suffisantes dans des cadres africains.
- e. Huit années d'ELM peuvent suffire dans des conditions où l'on dispose de moins de ressources.

Ce que la recherche n'arrive pas encore à bien cerner, c'est où se situe le point d'équilibre entre les 6 et 8 ans. Le projet Six Year Primary (Six ans de Primaire) qui a eu l'avantage de disposer de ressources bien meilleures que dans la majorité des cas (enseignants bien formés et matériel adéquat), a démontré que 6 années d'ELM suffisaient. L'exemple de l'Afrique du sud entre 1955-1976 montre que dans des conditions moins propices (enseignants bien formés, mais matériel insuffisant) 8 années d'enseignement en langue maternelle suffisent. Cependant, comme il est improbable que ces conditions puissent actuellement être généralisées à l'ensemble du système éducatif d'un pays africain, la durée minimum d'utilisation de l'ELM se situe probablement entre 6 et 8 ans. Ceci confirme d'autres analyses de linguistes en linguistique appliquée en Australie (Liddicoat 1991) et au Nord (par exemple, Cummins 1984, 2000; Krashen 1996; Baker 2002, Skutnabb-Kangas 1988, 2000 etc.) qui considèrent que 6 à 8 ans d'ELM sont nécessaires dans ces contextes. En d'autres

termes, si les enfants dans les zones mieux dotées en ressources du monde ont besoin de 6 à 8 ans d'ELM pour réussir, alors il en va de même des enfants en Afrique. Rien ne prouve qu'ils pourraient faire avec moins.

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

Une analyse des données de la recherche africaine et d'études longitudinales et autres disponibles dans d'autres parties du monde, nous obtenons un schéma de performances répété chez les élèves qui ont eu droit à un éventail de modèles de langues d'enseignement.

Ci-dessous la représentation sous forme de tableau de ce que l'on peut attendre des différents modèles de langues d'enseignement jusqu'à la fin de l'école secondaire.

Tableau 4 : Notes attendues en L2 (matière) dans les écoles bien dotées en ressources²⁹ jusqu'en 10^e -12^e (seconde –terminale) en fonction des choix de support linguistique précédents

70						
60						
50						
40						
30						
20						
10						
0						
%	Support L2 partie principale du cours plus retrait L2	L1 pendant 2-3 ans puis passage à la L2	L1 pendant 2-3 ans puis contenu L2	L1 pendant 6/7 ans support L2	Support double (L1 +L2 Md'I à partir de la 7 ^e année.)	Support L1 tout du long plus bonne offre de L2 comme matière
TYPE	1 Soustractif	2a Sortie précoce transitoire	2b Sortie précoce De transition	3 Sortie tardive De transition	4a Additif	4b Additif ³⁰

Ce tableau offre aux planificateurs un cadre par rapport auquel mesurer les résultats éventuels des modèles d'enseignement de langue utilisés sur le système éducatif. Dans les cadres africains, la majorité des modèles sont soustractifs ou de sortie précoce (2a). Le mieux qu'on

²⁹ En d'autres termes : des enseignants spécialisés en anglais, de petites classes, des ressources adéquates en classe (extrapolation de Ramirez 1991, Thomas & Collier 1997, 2002; corrélé avec Macdonald 1990 & Heugh 2002).

³⁰ Ce modèle de L1 (langue maternelle) d'un bout à l'autre, plus LIGC comme matière enseignée par des enseignants spécialisés dans cette langue, a été utilisé en Afrique du Sud par les utilisateurs de l'afrikaans. Les élèves qui ont les meilleurs résultats scolaires à la fin du secondaire en Afrique du Sud sont ceux qui ont fréquenté des écoles utilisant ce modèle.

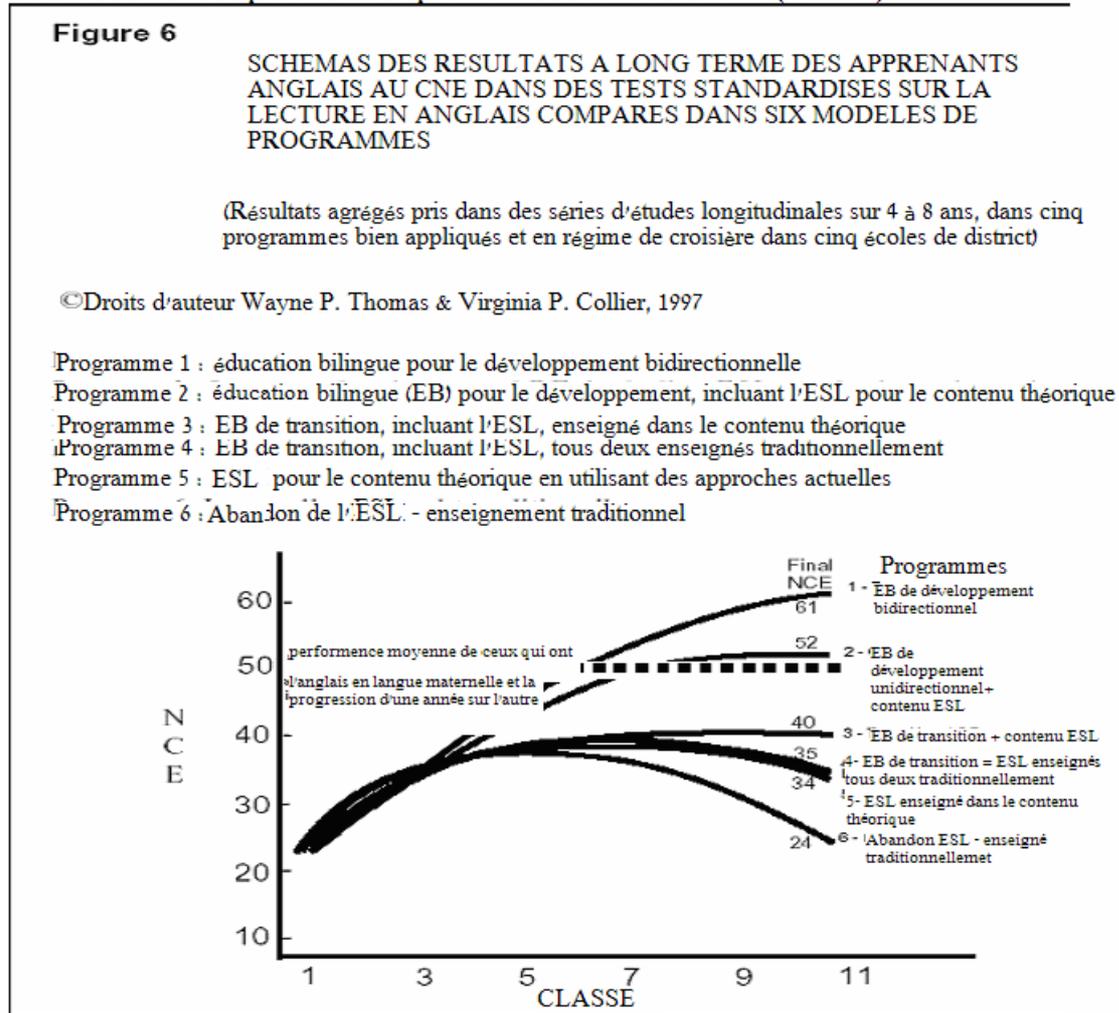
puisse espérer serait des notes entre 20-40% en L2 en 12^e (terminale) si ces modèles sont maintenus.

Si on examine les modèles de sortie précoce et les résultats des études qui ont été menées dans le cadre des études à grande échelle aux Etats Unis (Ramirez et al 1991; Thomas & Collier 1997, 2002), ainsi que les études menées dans les pays africains, comme par exemple au Niger (Halaoui 2003) et en Zambie (Sampa 2003), on peut s'attendre à constater que pendant les trois à quatre premières années, les élèves dans chacun de ces programmes semblent progresser sans problème (c.-à-d. ils apprennent à décoder un texte rédigé en phrases simples, en général dans un genre narratif).

Cependant, vers le milieu de la 4^e année (quelquefois plus tôt), les élèves qui passent directement à la L2 (submersion) ou qui suivent des programmes de sortie précoce vers la L2 commencent à se retrouver à la traîne par rapport à ceux qui, dans d'autres contextes, suivent un enseignement en L1/LME. Ils ne peuvent se maintenir au niveau des normes nationales s'appliquant aux élèves qui suivent un enseignement en L1 tout du long. De plus, chaque année ils prennent un peu plus de retard.

Thomas & Collier (1997, 2002) qui ont suivi les apprenants en seconde langue aux USA dans divers programmes, ont montré comment les performances évoluent entre l'année 1 et 3, ralentissent en années 4, se stabilisent en année 5, puis commencent à perdre du terrain par rapport aux apprenants en L1.

Tableau 5 : tableau reproduit avec la permission de Thomas et Collier (1997: 53)



Bien que ce tableau et ce graphique soient le résultat d'une recherche menée aux USA, les preuves montrent que ces résultats illustrent les performances des élèves dans les pays africains. Des études systémiques récentes des performances des étudiants en langues et en Mathématiques en Afrique du Sud montrent que les résultats des élèves en langue/alphabétisation dans l'enseignement essentiellement de sortie précoce de l'ELM à la fin de l'année 3 et 6 correspondent presque exactement à la courbe « 4- EB de transition + ESL tous deux traditionnellement enseignés (Thomas & Collier, dans le tableau 5 ci-dessous). Au plan national, le résultat moyen de la langue d'apprentissage et d'enseignement, l'anglais pour la majorité, en année 6 est de 38% (ME 2005). Le résultat moyen en mathématiques est de 11% inférieur à celui des langues (c.-à-d. 27%), ce qui n'est pas étonnant. Une analyse récente du Consortium africain méridional pour l'évaluation de la qualité de l'éducation II (SACMEQ II) sur la lecture et le calcul dans 14 pays d'Afrique australe et de l'est en 6^{ème} année d'école montre que 44% des apprenants dans la région avaient acquis un niveau minimum d'alphabétisation et seuls 14,6% des apprenants ont atteint le niveau souhaitable de lecture en 6^{ème} année d'école (Mothibele 2005 : Tableau 2). Une maîtrise médiocre de la langue d'apprentissage entraîne des résultats médiocres dans d'autres matières, plus

particulièrement en mathématiques où l'utilisation de la langue est fortement décontextualisée. Les informations préliminaires d'études longitudinales plus récentes du programme zambien d'alphabétisation précoce et de sortie précoce vers l'anglais qui semblait donner auparavant des signes de réussite (cf. Sampa 2003), semblent donner de moins bons résultats et être en perte de vitesse. De même, les premières analyses de la réussite des programmes bilingues au Niger montre que ce taux de réussite commence à diminuer vers l'année 4 et 5. « L'effet positif de l'école expérimentale est plus prononcé en année 3 qu'en année 6 » (ADEA 2001 : 55). Tous ces résultats indiquent la nécessité pour les apprenants de suivre des programmes prolongés d'ELM (moyen d'enseignement). Nous pouvons aujourd'hui dire avec une certaine confiance qu'il est probable que les apprenants dans les programmes de sortie précoce qui restent dans le système au-delà de la classe de 4- 5 redoubleront ou abandonneront.

Sur l'ensemble du continent, moins de 50% des élèves restent à l'école jusqu'à la fin du primaire. Les taux de redoublement et d'abandons sont très élevés, et les planificateurs de l'éducation ne voient donc pas immédiatement qu'en choisissant les modèles de sortie précoce, ils choisissent effectivement une situation dans laquelle les élèves ne peuvent que marquer 20-40% dans la langue utilisée comme Md'I en 10^e -12^e. Sans voir les conséquences, les responsables de l'éducation de la majorité des pays choisissent un modèle qui ne peut permettre qu'une réussite limitée, et un accès limité à l'école secondaire et au-delà. Les élèves ne seront pas capables de comprendre ou de réussir dans des domaines du programme comme les sciences et les mathématiques s'il n'ont pas un niveau suffisant dans le Md'I. Ceci est malheureusement clair en Afrique du Sud où moins de 1% des élèves qui sont des utilisateurs L1 de langues africaines réussissent à avoir la moyenne en sciences et en mathématiques à la fin de l'école secondaire pour entrer à l'université.

3.7 Alors, pourquoi les décideurs investissent-ils dans des modèles qui ne peuvent réussir ?

Pourquoi y a-t-il convergence vers les modèles de sortie précoce dans de nombreux pays africains ?

Le chapitre de Wolff explique les décisions de politique. Au-delà des éléments de discussion dans ce chapitre, il existe un certain nombre d'autres raisons qui expliquent pourquoi les pays prennent les uns après les autres des décisions mal fondées. Parmi celles-ci :

- Le cycle d'influence, qui amène un pays à adopter la même politique qu'un autre après l'indépendance. Les autorités responsables de l'éducation ont l'une après l'autre décidé de favoriser les modèles directement en LIGC (soustractifs), ou les modèles de transition de sortie précoce. Si un pays choisit la sortie précoce, les autres pays ont l'impression qu'il n'y a pas de danger à en faire de même. L'approche directement en anglais de la Zambie a plus tard eu une influence considérable sur les débats ou les décisions concernant la politique et l'application de la politique en Namibie et en Afrique du Sud. Les décisions « francophones » présentent également beaucoup de similitudes.
- Des individus et agences influents (bien intentionnés) dans chaque contexte prennent des décisions d'application qui sont en conflit avec la politique réelle, par exemple de 1997 à 2005 en Afrique du Sud (Heugh 2002, 2003).

- Les conseillers principaux auprès des ministères et des départements d'éducation du gouvernement n'ont pas la compétence requise dans le domaine de l'enseignement de la langue et peuvent même être étrangers au contexte. [Mauvais choix de conseillers, par exemple au Malawi, en Zambie, en Afrique du Sud.]
- Les ONG clés impliquées, pour bien intentionnées qu'elles soient, regroupent les différents concepts d'acquisition de langue et les modèles d'enseignement de langue et présentent les modèles de transition comme s'ils étaient additifs [voir ci-dessous]
- Les agences de bailleurs de fonds utilisent les services d'évaluateurs qui, pour diverses raisons, proposent des évaluations non objectives, erronées ou démesurément optimistes de modèles transitoires.

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

3.7.1.1 Différence entre Transfert et Transition

Les termes **transfert** et **transition** semblent très similaires et sont souvent confondus ou utilisés indifféremment. En fait, ils appartiennent à des domaines d'études différents et ont un sens très différent.

Transfert : c'est un terme emprunté à la littérature sur la psycholinguistique et à la théorie sur l'acquisition de la seconde langue. Il est souvent associé aux travaux de Jim Cummins (par exemple, 1984). Il part de l'hypothèse qu'il existe un processus cognitif dans lequel ce que l'on connaît en L1 (connaissance de la langue et du contenu scolaire) peut être *transféré* à la L2. [Cette connaissance inclut : lire, écrire, écrire à différentes fins (par exemple, une histoire, une lettre, une expérience scientifique, un essai historique). Cela englobe la compréhension des concepts, et une compréhension de la façon dont la L1 fonctionne, et tirer des conclusions et interpréter un texte.] Il ne peut y avoir de transferts adéquats de la L1 vers la L2 tant que la L1 n'est pas suffisamment solide et la L2 suffisamment connue. Jim Cummins et d'autres psycholinguistes pensent que le transfert n'est possible que lorsque les fondations d'un développement scolaire et cognitif en L1 sont solides. Le transfert est possible dans les programmes bilingues additifs parce que la L1 reste présente comme moyen principal d'apprentissage et reste la langue à partir de laquelle les connaissances et les compétences peuvent être transférées³¹

Néanmoins, il est clair que certaines agences ne connaissent pas vraiment la différence entre apprendre à utiliser les premières compétences de déchiffrage en lecture, et les exigences plus stimulantes sur le plan cognitif et nécessaires pour comprendre ou donner un sens à un long texte écrit.³² C'est pourquoi, certains programmes sont basés sur des hypothèses inappropriées considérant que les premières compétences pour décoder la lecture en L1 facilitent le transfert

³¹ Il est également important de noter que parler de *transfert* vers l'ASL dans un document comme celui-ci, risque d'être mal compris car les points clés de la discussion sont forcément résumés. Il est clair que tous les utilisateurs de langue commencent par transférer une partie de leurs connaissances d'une langue vers l'autre, au fur et à mesure qu'ils acquièrent les outils linguistiques dans la L2. Donc au début, il y a un certain transfert vers l'ASL et plus on maîtrise la L2, plus cela est important. Cependant, il faut une connaissance suffisante en L2 et de la L2 avant de pouvoir transférer une quantité suffisante de connaissances d'une langue vers une autre, et pour pouvoir également suivre le reste du programme de la classe.

³² Par exemple : si un anglophone voit un texte en espagnol pour la première fois, il reconnaîtra des phrases et des mots individuels et sera même capable de « lire » les mots à voix haute – mais cela ne signifie pas que l'anglophone a une quelconque idée du sens des mots.

des compétences en lecture vers la L2 dans un délai très court.³³ De nombreux programmes de langue maternelle et d’alphabétisation précoce apportent par eux-mêmes une contribution énorme au développement et à l’utilisation des langues africaines. Cependant, nous savons grâce à des preuves incontestables que lorsqu’elles offrent une transition vers la L2, en particulier lorsqu’il s’agit de l’utilisation de la L2 comme support avant ou pendant l’année 4, elles ne gênent pas un transfert adéquat de connaissances.

Dans ces cas, les concepteurs de programme ont mal compris la **différence entre : transition** vers l’anglais (avant que les apprenants ne puissent avoir appris suffisamment de L2 pour fonctionner dans des contextes éducatifs dans la classe et dans tout le programme); et **transfert** vers la L2 lorsque les apprenants ont développé une maîtrise cognitive de la lecture scolaire et de la langue (c.-à-d. à un niveau où ils peuvent comprendre un texte décontextualisé, avec une L2 suffisamment avancée pour permettre un transfert).

LES MODELES ADDITIFS FACILITENT LE TRANSFERT

et

LE TRANSFERT EST POSSIBLE DANS LES MODELES ADDITIFS

Transition: ce n’est pas un processus cognitif. Il implique un modèle de langue d’enseignement (i.e. conception du programme) où l’enseignement passe de l’utilisation de la L1 à la L2 comme moyen d’instruction. Les apprenants seront capables d’appliquer des compétences de décodage superficiel d’une première lecture au début du décodage en L2. Cela se passe en général *avant* que l’apprenant n’ait une connaissance suffisante dans la L2 – i.e. cela se passe avant que l’apprenant ne puisse *transférer* ses connaissances et compétences scolaires dans la L2. Si la L1 est supprimée trop tôt comme moyen d’instruction – il ne peut y avoir de transfert (ou il est insuffisant). On ne peut transférer (déplacer) les connaissances d’une langue à une autre si on a auparavant retiré du processus éducatif l’échafaudage de la première.

LES MODELES DE TRANSITION à sortie précoce NE FACILITENT PAS LE TRANSFERT

et

LE TRANSFERT EST TRES IMPROBABLE DANS LES MODELES DE TRANSITION à sortie précoce

3.7.1.2 Que crée la confusion ?

³³ Par exemple : dans les programmes actuels de lecture en Zambie (lecture en L1 en année 1, introduction orale à l’anglais en année 1 ; introduction à la lecture en L2 en année 2). Dans une vidéo intitulée « une révolution silencieuse » (Ministère de l’éducation de Zambie, 2004), les agents du programme affirment que la lecture en L1 facilite un « transfert de compétences » et « un transfert vers l’anglais » en année 2. Le glissement de la terminologie crée la fausse impression que les apprenants seraient capables d’apprendre grâce au support de l’anglais, parce qu’ils ont réussi à transférer ce qu’ils savent en L1 en anglais. Les apprenants ne peuvent en ce point qu’appliquer leurs compétences de décodage de l’alphabet latin à l’anglais, et l’appliquer à un lexique très limité et à leur connaissance de débutant de la syntaxe. Ils n’ont en ce point pas encore développé en anglais le niveau de sens sémantique nécessaire et qu’ils possèdent en L1, pour suivre le reste du programme. Des programmes similaires ou identiques dans plusieurs pays « anglophones » sont basés sur la même erreur.

Il est fréquent que les prestataires offrant un enseignement des langues/les ONG/les agences de développement et les conseillers d'éducation confondent ces concepts. Si ces agents pensent que transfert = transition, alors ils pensent que modèles de transition = modèles additifs. Ces conseillers, parce qu'ils confondent les termes, ne connaissent pas les différents résultats que donneront ces différents modèles. Cela signifie que, bien que ces agences ne soutiennent pas activement les modèles anglais, français ou portugais seul, elles contribuent néanmoins et par défaut, au même résultat éducatif. Lorsqu'elles rédigent des documents sur les modèles qu'elles recommandent d'appliquer et qu'elles utilisent la terminologie de façon incorrecte, elles entretiennent par inadvertance le cycle de confusion entre les modèles qui peuvent donner de bons résultats et ceux qui ne peuvent donner de bons résultats.

3.7.1.3 Etude de cas : exemple de transposition de terme

On peut trouver divers exemples de confusion ou de transposition des termes, dont certains illustrés ci-dessous dans divers contextes. Depuis le début des années 90, la littérature sud africaine présente de fréquentes confusions entre l'hypothèse de transfert et le modèle de transition. Cela a continué lors des débats du Ministère de l'Education et de la Formation (MEF) (responsable de l'éducation des élèves de LA avant 1994), et même dans les travaux d'un éminent et très respecté spécialiste de l'éducation, Ken Hartshorne (1992). Pire encore, cela s'est poursuivi avec des changements rédactionnels de dernière minute dans le Rapport final sur l'étude de la politique linguistique dans l'enseignement national (Taylor 1992) puis dans une documentation d'importance stratégique (par ex. ANC 1994 ; Taylor & Vinjevoold 1999). Dans chacun de ces exemples, il y a eu transposition et confusion de termes et la recherche a été menée par des éducateurs bien intentionnés et très écoutés, non versés en psycholinguistique et en théorie de l'acquisition d'une seconde langue.

Néanmoins, les spécialistes en langue d'enseignement ayant une connaissance de la sociolinguistique et de la psycholinguistique ont influencé la formulation explicite et l'adoption d'une politique de langue d'enseignement soutenant un enseignement bilingue additif dans le pays (ME 1997). En dépit de cela, l'influence des conseillers qui ressortait dans les documents existants et étaient favorables à une transition de sortie rapide vers les modèles anglais, se retrouvait dans les nouveaux textes nationaux révisés sur le programme scolaire du Ministère national de l'Education (ME 2002). Les documents du programme intègrent la politique linguistique en stipulant que l'approche est cohérente avec un enseignement bilingue additif, mais l'application du programme tend vers une sortie rapide vers l'anglais après la 3^{ème} année d'école pour ceux qui parlent des langues africaines.

Le nouveau programme révisé est actuellement basé sur une hypothèse totalement erronée qui veut que l'enseignement additif bilingue soit dispensé avec 3 ans d'ELM suivi par un passage au support anglais à partir de l'année 4. Les programmes de formation pour les professeurs de 4^{ème} année et des classes supérieures offerts par le département ne sont pas à l'heure où nous rédigeons ce texte, basés sur l'utilisation du support langue maternelle au-delà de la 3^{ème} année d'école.

La confusion existe aussi dans la littérature de ceux qui offrent des programmes d'enseignement bilingue additif, même lorsqu'ils ont participé aux discussions appliquées et de sociolinguistique sur ces questions depuis le début des années 90. L'un des plus importants est une ONG basée en Afrique du Sud, le projet Molteno. Son programme a été élaboré au départ en Grande Bretagne dans les années 70 et adapté en Afrique du Sud avec une alphabétisation en langue maternelle (1^{ère} année) suivie par une sortie très rapide vers le programme ESL en 2^{ème} année. En 20002, Molteno avait stabilisé la mise en place de ses

programmes de sortie rapide dans six pays africains et en 36 langues (Afrique du Sud, Namibie, Botswana, Zambie et Lesotho, Swaziland) et était sur le point de négocier l'offre d'un programme dans quatre autres pays /

Grâce au soutien enthousiaste de l'UNICEF, l'adaptation dans des langues ougandaises avance bien. Il est probable qu'il y aura d'autres adaptations pour le Malawi, le Mozambique et le Zimbabwe (Rodseth 2002 : 98)

Suite à l'annonce de la politique de langue d'enseignement de l'Afrique du Sud (ME 1997) qui soutient clairement un enseignement bilingue additif, Molteno a modifié le matériel de promotion pour montrer que ses programmes de sortie rapide vers l'anglais étaient conformes aux programmes additifs bilingues.³⁴

Après des années de lobbying, le projet [Molteno] a reçu des fonds pour étendre son programme d'alphabétisation en langue maternelle au delà de la 1^{ère} année en 1998. Ainsi, le programme a pu soutenir un développement additif bilingue. Les cours d'alphabétisation en langue maternelle ont été étendus à la 2^{ème} et 3^{ème} année d'école (Rodseth 2002 : 97)

Sur un plan anecdotique, il ne fait aucun doute que les apprenants qui sont très compétents dans la langue principale à la fin de la 1^{ère} année (CP) transfèrent et font la transition vers l'anglais assez facilement – en particulier lorsqu'ils utilisent la *Passerelle vers l'anglais* construite de façon linguistique contrastive. Cependant, il n'existe pas de recherche qualitative élégante pour appuyer cette hypothèse ... (Rodseth 2002: 105).

Le premier extrait montre qu'une transition précoce vers l'anglais est combinée avec un enseignement bilingue additif (qui garde la L1 comme support premier tout du long). Le deuxième montre l'amalgame entre deux termes entièrement différents comme nous l'avons déjà mentionné : « transfert » et « transition ». Le matériel de promotion sur le site web du projet stipule : « Le pont vers l'anglais ... met fortement l'accent sur la langue dans le programme et de ce fait prépare les apprenants à un apprentissage effectif de toutes les matières avec l'anglais » (Molteno 2005). C'est-à-dire à partir de la 4^{ème} année de scolarité en Afrique du Sud, et dans le cas de la Zambie, à partir de la 1^{ère} année. Ceci n'est simplement pas possible.

Il est demandé aux fournisseurs soutenant les modèles de sortie rapide de faire le bilan de la recherche et de procéder à des changements substantiels dans leur conception et leur offre de programmes. Ceci les préparera à faire face à une offre additive bilingue ou même à une transition tardive. Une mauvaise identification de la conception du programme n'est pas acceptable.

Dans une proportion moindre, d'autres experts qui soutiennent fermement un usage élargi des langues africaines dans l'éducation, ont mal calculé le temps nécessaire et l'utilisation de la langue maternelle dans les programmes de transition et combinent également les programmes additifs et les programmes de transition. Dans un atelier récent sur « développer une politique de langue et d'éducation et appliquer un enseignement bilingue au Libéria » un programme a été proposé qui implique une transition « graduelle » de l'ELM vers l'anglais sur 8 ans et qui est désigné par modèle bilingue de « sortie tardive » ou « additif » (Malone & Malone 2004 :

³⁴ Voir par exemple : le programme Molteno en Zambie, présenté dans Sampa (2003) ; dans la vidéo sur son programme (Ministère de l'Éducation, Zambie 2004) ; et sur le site web du Projet Molteno en 2005.

10). Ce modèle fait valoir l'usage élargi des langues africaines beaucoup plus fortement que la plupart des modèles utilisés sur le continent. Cependant, si un modèle de transition graduée bien planifiée présente beaucoup d'éléments en sa faveur pour être acceptable, dans cette proposition, l'anglais remplace l'ELM au rythme suivant : 10% en année 1 ; 25% en année 2 ; 50% en année 3 ; 75% en année 4 ; 90% en année 5. Pour qu'un programme puisse être qualifié d'additif, la L2 ne peut remplacer la L1 pendant plus de 50% de la journée d'enseignement. Dans les modèles de transition à sortie tardive il faut garder la L1 comme moyen d'instruction principal pendant au moins 40-45% du temps jusqu'à la fin de la 6^{ème} année/classe (Ramirez et al 1991).³⁵ Cependant, dans cette proposition, le modèle limite l'utilisation de la L1 à 25% du temps en année 4 (année 6 si on compte les deux premières années en établissement préscolaire). De ce fait, cela ne répond pas à la définition de Ramirez et al des modèles de transition à sortie tardive. Cette proposition repousse les frontières d'une transition à sortie rapide, mais pas suffisamment loin, et elle pourrait être renforcée en ralentissant le rythme auquel se produit la transition.

3.7.1.4.1 L'erreur ou la source fondamentale de confusion : l'accent trop fortement mis sur la méthodologie de la seconde langue dans la linguistique appliquée

Une partie de l'héritage colonial qui pèse sur la majorité du continent fait que l'on accorde un statut privilégié aux connaissances empruntées à l'ancienne puissance coloniale alors que les connaissances locales sont considérées comme moins importantes. Pour des raisons historiques, la langue d'enseignement en Afrique du Sud et dans d'autres pays autrefois anglophones d'Afrique, était fortement basée sur des études en linguistique appliquée et sur l'industrie de l'anglais Seconde langue (ASL) en Grande Bretagne. Les universités sud africaines et les institutions de formation des maîtres se sont essentiellement inspirées de ces études en linguistique appliquée et dans une moindre mesure celles d'Amérique du Nord. En particulier, les programmes d'éducation des enseignants et les études supérieures en linguistique appliquée en Afrique du Sud se sont concentrés sur les méthodologies qui encouragent l'enseignement de l'anglais comme seconde langue (EASL) et sont élaborées en Grande Bretagne. En Grande Bretagne, toute une industrie s'est développée autour des cours, des programmes et des manuels d'ASL élaborés pour aider les communautés minoritaires qui viennent d'arriver à s'intégrer dans la société britannique et leur donner les compétences linguistiques nécessaires (à leur survie) à ce processus (voir une discussion similaire aux USA par Tollefson 1991). Ils étaient également conçus pour être utilisés dans les programmes de langues étrangères en vigueur dans les écoles européennes où l'anglais est enseigné comme matière, mais n'est pas utilisé comme moyen d'instruction. L'industrie de l'ASL a étendu les programmes d'ASL et d'ALE à d'autres parties du monde.³⁶

Des scénarios similaires s'appliquent à l'utilisation de programmes de français et de portugais comme seconde langue dans les pays anciennement francophones et lusophones d'Afrique. Ces programmes ont en général été conçus dans le cadre de la linguistique appliquée avec des adaptations qui sont concentrées sur de nouvelles stratégies et pratiques en classe. La conception du programme ne reflète cependant pas une connaissance de la recherche actuelle

³⁵ Les auteurs considèrent qu'il faut prendre en considération la langue maternelle utilisée pendant les deux années d'enseignement préscolaire. Même si cela était le cas, la L1 devrait quand même être utilisée pendant 50% du temps d'enseignement en année 4 dans ce modèle.

³⁶ Ceci a été un tel succès qu'il existe actuellement une industrie australienne prospère de l'ASL qui cible les pays bordant l'océan Pacifique.

et nouvelle sur la psycholinguistique et l'ASL³⁷ en particulier. Si depuis 15 ans, ceux qui travaillent avec l'ASL comprennent qu'il faut au moins 6 à 8 ans pour acquérir une connaissance suffisante de la L2 et apprendre avec la L2, les spécialistes de L'ASL/FSL/PSL se sont plus concentrés sur les nouvelles méthodologies et les nouveaux matériels en L2. L'idée sous jacente étant qu'une amélioration de la technologie d'enseignement des langues permet un apprentissage meilleur chez les élèves. Les nouveaux matériels et technologies sont testés dans le nord et dans des cadres où les classes disposent de ressources suffisantes et les professeurs sont bien formés et parlent bien la langue qu'ils enseignent. On les met ensuite dans des classes africaines. Quelquefois on procède à des adaptations et les noms européens et les images trop européennes sont remplacés par des noms et images d'Afrique. Néanmoins il semble que l'on n'a pas vu les différences importantes de contextes, en particulier le côté multilingue du continent, le fait que le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol restent des langues étrangères pour la majorité, et que leur utilisation reste limitée aux régions métropolitaines.

Le problème au niveau de la conception est l'attention insuffisante que l'industrie de la seconde langue porte au développement cognitif et aux besoins de l'enfant/l'apprenant parlant une langue africaine. Ceci a entraîné une grave erreur : l'utilisation de programmes en seconde langue en anglais/français/portugais pour un objectif autre que celui prévu. L'objectif est d'enseigner une seconde langue (comme matière), et non de préparer les élèves à apprendre en utilisant le support L2. Ils sont conçus pour enseigner une matière. Ils tiennent compte des technologies les plus récentes pour l'enseignement de la langue en tant que matière, en partant des plus médiocres pour aller vers les plus évoluées sur le plan qualité. Cependant, l'objectif de cette étude n'est pas d'évaluer les programmes de seconde langue conçus pour enseigner la langue comme matière uniquement. L'idée est de se concentrer sur le moyen d'instruction, c.-à-d. l'utilisation de programmes en langue maternelle et en seconde langue qui sont utilisés pour apprendre tout au long du programme.

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

3.7.2 Evaluation de l'alphabétisation et des programmes de langues d'enseignement

En raison de la préférence historique pour les études en langues appliquées et en particulier l'ESL dans les institutions sud africaines, il n'existe actuellement pas suffisamment de spécialistes de langue d'enseignement qui aient de bonnes connaissances en psycholinguistique, et en sociolinguistique des communautés multilingues en Afrique, et qui travaillent également sur la conception de programme linguistique (linguistique appliquée). Il

³⁷ Beaucoup pensent que l'acquisition d'une seconde langue et l'enseignement d'une seconde langue (anglais/français/portugais/espagnol) sont une seule et même discipline. Bien qu'apparentés, ils viennent de différentes disciplines académiques. Dans le premier, l'accent est mis sur l'acquisition et la connaissance, c.-à-d., qu'il découle de la psycholinguistique et est souvent en relation avec la sociolinguistique (par ex. la structure de la langue) et comment l'enseigner en classe avec diverses méthodologies (les surprises et les plaisirs de la profession).

semblerait qu'il serait bon de mettre davantage l'accent sur les deux premiers domaines dans d'autres pays d'Afrique. De ce fait, il y a peu de spécialistes sud africains suffisamment informés pour évaluer les programmes d'alphabétisation et de langues en Afrique du Sud. Là encore, ce n'est pas un phénomène spécifique à l'Afrique du Sud. Un échantillon d'études de plusieurs évaluations des programmes d'alphabétisation et de langue menées en Zambie, au Ghana, au Niger, au Cameroun, en Namibie et au Mozambique montre que les évaluateurs d'un ensemble de pays en Afrique et hors d'Afrique ne font souvent pas suffisamment attention à la cognition, à l'ASL et aux questions de psycholinguistique et de sociolinguistique lorsqu'ils procèdent à l'évaluation des programmes en seconde langue.

Les évaluations des programmes éducatifs tout comme les examens/tests/évaluations demandent « une validité conceptuelle »³⁸ aussi bien « qu'une confiance dans l'évaluateur »³⁹. Aucune évaluation de la langue d'enseignement ne devrait omettre l'analyse psycholinguistique, une identification claire du type de programme de langue, de l'environnement sociolinguistique où se déroule l'intervention, et une méthodologie claire qui illustre l'erreur et comment elle s'est produite grâce à des vérifications de la validité conceptuelle des équilibres.

Les évaluateurs doivent être sûrs que leurs rapports identifient sans équivoque, de façon claire et fiable un programme conçu pour inclure un ou plusieurs des éléments suivants :

- L'alphabétisation en langue maternelle
- Alphabétisation en L2/langue (comme matière)
- Support langue maternelle
- Support L2 (soustractif/submersion/sortie précoce/transition à sortie tardive vers le support L2)
- Bilingue additif (ELM comme support pendant 80 à 90% du temps pendant 3 à 5 ans ; 50% du temps pendant tout le programme de la 6^{ème} année jusqu'à la fin de l'école).

Deuxièmement, il faut explicitement indiquer la période sur laquelle le programme est évalué et procéder à l'évaluation des performances des apprenants à moyen et à long terme. Il est généralement accepté dans les discussions sur l'éducation que toute intervention bien documentée donne de bons résultats par comparaison avec un système dysfonctionnel. Les améliorations sont le résultat d'une meilleure formation des enseignants, d'une quantité plus importante de matériels ou de matériels de meilleure qualité et l'attention portée au site où se déroule l'intervention. Ceci n'est pas forcément lié au programme en tant que tel. On ne peut considérer qu'il y a amélioration du programme à moins de ne pouvoir dissocier l'effet du programme actuel des autres facteurs associés. La valeur des études longitudinales sur les programmes de langue d'enseignement de Ramirez et al (1991) et Thomas & Collier (1997 et 2002) réside dans leur capacité à montrer qu'il est peu intéressant d'évaluer un programme linguistique au cours des années scolaires 1-3 (ou 4). Toutes les conceptions de programmes bien dotés en ressources (qu'ils soient favorables à une utilisation directe de la L2 ou de la langue maternelle suivie par une sortie rapide vers la L2) montrent que les élèves progressent à un rythme régulier au cours des années scolaires 1 à 3 ou 4. Les différences ne commencent à être visibles qu'à partir de la 4^{ème} année et au-delà (voir ci-dessus).

³⁸ Bachman & Palmer (1996 : 21) expliquent ce terme comme suit : « validité conceptuelle concerne le sens et l'à propos des *interprétations* que nous faisons sur la base des notes de tests.

³⁹ Ce terme fait référence à la formation et aux compétences nécessaires de « l'évaluateur » ou dans ce cas, du noteur. L'évaluateur a-t-il les compétences nécessaires pour effectuer une évaluation appropriée et est-elle fiable ?

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

Malheureusement, bien qu'il y ait en fait de nombreuses évaluations qui répondent aux critères de « validité conceptuelle » et de fiabilité, il existe de nombreux autres exemples d'évaluations qui pour une raison ou une autre « passent sous silence » la fracture entre les programmes de transition et additifs, l'utilisation de groupes témoins dans des contextes dysfonctionnels, et le cadre temporel dans lequel s'effectue l'évaluation.

Les organisations de bailleurs de fonds ou les gouvernements peuvent demander une évaluation de programme pour la période couvrant l'intervention. Ces évaluations ne peuvent porter que sur des preuves visibles, et il s'agit inévitablement de programmes de langues/d'alphabétisation bien documentés des classes 1 à 3, mais dans un modèle de sortie rapide. Une caractéristique importante de la recherche internationale qui prouve que l'enseignement bien doté en ressources dans des programmes d'alphabétisation en langue maternelle ou L2 en classes 1 à 3 donne des résultats positifs par rapport à l'enseignement disposant de peu de ressources, que ce soit en L1 ou L2, ne ressort pas assez clairement dans la plupart des évaluations en Afrique.⁴⁰ Il n'est pas non plus reconnu que dans tous les modèles soustractifs et de sortie rapide, on attend une première amélioration, puis une « stabilisation » de la performance suivie par un déclin constant de la performance à mi-chemin jusqu'en année 4 (voir Ramirez et al. 1991 ; Thomas and Collier 1997, 2002).

Il n'existe actuellement aucun programme de sortie tardive ou additif fonctionnant pleinement à évaluer en Afrique subsaharienne, car la majorité des programmes sont à sortie précoce⁴¹. On ne peut mesurer l'efficacité de ces programmes qu'en procédant à une évaluation suivie des participants jusqu'à au moins la 6^{ème} année d'école. A ce jour, les programmes de sortie rapide en Afrique montrent que les premiers résultats commencent à disparaître vers la 4^{ème}-5^{ème} année. Le fossé entre les apprenants d'ELM et les apprenants suivant un programme de sortie rapide vers la L2 commence à se creuser à ce moment là, comme le montrent les discussions sur les modèles de transition au Niger par Halaoui (2003), les résultats récents d'une étude sur l'ensemble du système des élèves en 6^{ème} année d'école en Afrique du Sud (ME 2005), et Alidou et Brock-Utne (dans ce volume). Ceci se déroule parallèlement à la recherche de Thomas & Collier (1997, 2002) (Voir le tableau 5 ci-dessus) menée aux USA. La compréhension que nous avons actuellement de la relation entre le développement linguistique et la cognition et mentionnée plus tôt est soutenue par cette preuve. Ainsi, les études à court terme des programmes soustractifs/de transition ne sont pas valables à moins d'adopter une conception longitudinale pendant 5-6 ans et de suivre les performances des élèves qui progressent, redoublent ou abandonnent l'école primaire. Si on peut démontrer une réussite continue des élèves sur le plan linguistique et académique

⁴⁰ Voir par exemple les écoles expérimentales bilingues au Niger (ADEA 2001) : 55) et en Zambie par ex. Sampa 2003).

⁴¹ A l'exception du projet LOITASA traité par Brocke-Utne & Alidou ailleurs dans ce rapport.

pendant les 6 premières années d'école, on peut alors considérer que les pronostics de bons résultats par la suite sont bons. Si le niveau des résultats des élèves commence à décliner à partir de la 4^{ème} – 5^{ème} année d'école, il est alors improbable d'inverser cette tendance sans devoir modifier la conception du programme.

Les apprenants qui sont sortis des programmes utilisant au départ la langue maternelle, c.-à-d. qui suivent des programmes avec le support seconde langue depuis la fin de la 3^{ème} année d'école :

... ne vont pas nécessairement rattraper. Ceci est particulièrement vrai pour le niveau secondaire, mais beaucoup passent inaperçus en cours élémentaire car les élèves « réussissent » les tests avec des notes assez basses mais ne sont pas encore vraiment compétents. Ces résultats ...montrent que la scolarité des élèves de langues minoritaires n'est pas seulement une responsabilité incombant aux enseignants bilingues ou d'ASL, mais elle continue après que les élèves soient sortis de ces programmes. Les déclarations sur les schémas de réussite ... ou les affirmations que les barrières linguistiques [pour les apprenants d'ASL] ont été dépassées ne peuvent être examinées que lorsque les [apprenants d'ASL] sont inclus dans cette analyse... Il est donc important de désagréger les données pour ... [les apprenants d'ASL] et de suivre leurs résultats dans le temps (De Jong, 2004 : 13).

Ainsi, toute évaluation d'un programme de transition à sortie rapide qui ne peut faire état de bonnes performances des élèves au moins jusqu'en 6^{ème} année d'école (c.-à-d. la résistance moyenne de l'intervention) est fondamentalement erroné ou manque de validité conceptuelle.

Les évaluateurs veulent constater un progrès en passant des programmes soustractifs (zéro ELM) aux programmes de sortie précoce, et ne devraient pas éluder le problème central. Si l'évaluateur ne détecte pas (les) l'erreur(s) de conception fondamentale(s), ceci aura à moyen ou à long terme un impact négatif sur le fournisseur de programme, la communauté dans laquelle le programme est utilisé, et le système national d'éducation selon le cas. La conception erronée des modèles de sortie précoce propose un scénario où **tous les acteurs sont perdants** à moyen et à long terme.

Un autre aspect qui mérite une attention particulière est la position ambiguë de l'évaluateur⁴². Lorsqu'un évaluateur est engagé par une agence responsable du programme, il est alors axiomatique que cela pourrait compromettre l'indépendance de l'évaluation. Il est très difficile de faire une évaluation qui met le doigt sur une erreur fondamentale dans la conception du programme lorsqu'on est engagé ou payé par l'agence responsable de cette erreur. Ce qui rend les choses plus difficiles c'est la sensibilité probable de l'évaluateur à l'évolution de carrière de la personne responsable de la conception et de l'application d'un programme onéreux et qui ne peut assurer une réussite à moyen terme ou à long terme.⁴³

Certaines des évaluations sur lesquelles notre équipe s'est penchée font malheureusement état de l'ingérence de l'agence responsable de la conception et de la fourniture de programmes de sortie précoce vers la L2. Ceci est particulièrement gênant si le fournisseur de programmes utilise ces évaluations comme matériel de promotion et de marketing.⁴⁴

⁴² Mes remerciements à Hassana Alidou pour sa contribution à ces débats (communication personnelle 2004/5), et également dans Alidou (2003).

⁴³ Dans certains cas, l'évaluateur n'a pas suffisamment d'expérience pour porter un jugement valable ou fiable.

⁴⁴ La documentation n'est pas citée en raison de la sensibilité des acteurs concernés. L'ingérence implique : un personnel chargé du programme qui (ré)interprète pour les étudiants les instruments d'évaluation conçus pour mesurer les résultats des élèves en L2 ; des demandes pour modifier les groupes témoins ; et la demande d'éliminer dans le(s) rapport(s) d'évaluation, les critiques théoriques des modèles à sortie rapide .

3.7.3 Conseillers influents et modèles de transition

Quelquefois, même lorsque les conseillers/agences externes comprennent la nécessité d'un ELM substantiel, ils se sentent obligés d'encourager les ministères/départements d'éducation, lorsqu'il y a passage des modèles soustractifs aux modèles de sortie précoce. Même s'ils comprennent que cela ne suffit pas, ils pensent que l'utilisation d'un enseignement en langue maternelle vaut mieux que rien du tout.⁴⁵ Kamanda (2002) soutient que l'UNESCO a invariablement plaidé en faveur des programmes de transition :

L'alphabétisation transitoire en langue maternelle, modèle communément associé à l'UNESCO, découle de l'utilisation de la [langue maternelle] comme passerelle à l'introduction d'un moyen d'instruction plus permanent pour la lecture (Kamanda 2002 : 195).

Si ceci est vraiment le cas, il serait bon que des organismes puissants comme l'UNESCO repensent leurs positions. La tendance a été d'estomper les différences entre les divers modèles et l'utilisation de la langue comme support dans les débats et les politiques des parties prenantes influentes, et ceci contribue à entretenir une confusion et ne permet qu'une compréhension partielle des questions dans les départements du gouvernement responsables de l'éducation dans la région. Ce qu'il faut ce sont des définitions plus pointues, une clarté sur les résultats et les positions fondées sur des principes.

3.7.4 Conclusions sur les modèles de transition de sortie précoce

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

Alidou (2004) note que depuis la Conférence Mondiale de l'Education pour Tous à Jomtien en 1990, les programmes expérimentaux qui commencent avec les langues africaines suscitent un intérêt accru. Alidou & Maman (2003:18) disent que depuis Jomtien la majorité des pays parlent de modèles bilingues additifs mais n'ont pas mis en place de modèles transitoires. Des programmes expérimentaux bilingues ou trilingues ont été testés dans plusieurs pays africains, en général financés par les agences d'aide en Allemagne, aux Pays-Bas et dans les Pays Nordiques. Aussi bien intentionnés qu'ils soient, ils sont néanmoins en général taxés de modèles transitoires, l'objectif ultime étant une langue exogène. Le problème est qu'ils essaient alors de redonner une valeur aux langues africaines, alors que le processus est fondamentalement erroné. Les modèles basés sur une transition de la langue locale vers une langue de statut plus important que la plupart des enseignants ne maîtrisent pas bien, et que les communautés entendent ou utilisent rarement dans leurs activités quotidiennes, ont déjà été un échec sur l'ensemble du continent pendant 120 ans (Ouane 2003, Stroud 2002, Wolff 2000a). La solution est ailleurs.

⁴⁵ Carol Benson au cours de discussions avec les participants lors d'une Formation de Formateurs dans le cadre d'un programme d'éducation multilingue géré par le Projet pour l'Etude d'une Education Alternative en Afrique du Sud (PRAESA) à l'Université du Cap (Août 2004).

3.8. Utilisation prolongée et réussie des langues africaines dans l'éducation

3.8.1 Une langue Africaine comme Md'I tout au long de la scolarité

Il existe des exemples de modèles linguistiques forts/additifs en Afrique qui ont donné de bons résultats scolaires et ceux-ci offrent un aperçu utile. La Somalie est le seul pays qui depuis son indépendance a réussi à utiliser une langue africaine tout du long de l'éducation scolaire. L'engagement du gouvernement envers une application rapide a eu un effet sur le développement de l'orthographe, l'utilisation et le ressourcement du moyen d'instruction somalien entre 1973 et 1986. Ce qui était nécessaire c'est un processus mené par le gouvernement. L'explosion de la guerre civile a cependant entraîné l'effondrement du système éducatif (Griefenow-Mewis 2004).

3.8.2 L'utilisation d'une Langue Nationale de Grande Communication comme Md'I

3.8.2.1 Ethiopie et Tanzanie – une LNGC dans le système

Depuis l'indépendance, l'Ethiopie et la Tanzanie, ont chacune choisi et utilisé une langue africaine dominante, l'amharique et le kiswahili respectivement, comme moyen d'instruction tout au long du primaire, suivi d'une transition à l'anglais à l'école secondaire. D'un côté, ces exemples sont un encouragement important en termes de développement et d'utilisation des langues africaines pour la durée de l'éducation à l'école primaire. Et d'autre part, se concentrer sur une seule langue présente le danger de ne pas accorder une attention suffisante aux autres langues, ce qui fait que les utilisateurs L1 de ces langues qui n'ont pas été développées pour être utilisées à l'école auront des difficultés sur le plan scolaire. En Ethiopie et en Tanzanie, peu d'élèves ont pu poursuivre dans le secondaire et au-delà. Face à la diminution du nombre d'élèves entrant dans le secondaire, la Tanzanie a décidé d'introduire l'anglais comme support plus tôt qu'auparavant (Roy-Campbell & Qorro 1997; Brock-Utne 2005b). L'Ethiopie a néanmoins opté pour l'introduction d'autres langues régionales importantes pour l'ELM à l'école primaire depuis 1994. La mise en place a été compliquée et lente, et il est trop tôt pour analyser l'efficacité de cette alternative (Bloor & Tamrat 1996).

3.8.2.2 Le Projet Six Années de Primaire à Ife, Nigeria

Le Projet Six Années de Primaire à Ife au Nigeria, qui utilise le Yoruba comme moyen d'instruction pour les 6 années d'éducation primaire a été bien décrit (par exemple, Adegbija 2003; Afolayan 1984, Bamgbose 2000a, Elugbe 1996). La leçon importante de cette étude longitudinale et de ce programme est que le support langue maternelle n'empêche pas un bon niveau dans la LGC. Mais au contraire, l'utilisation de la langue maternelle peut mieux permettre d'atteindre un bon niveau dans l'autre langue cible. Ce projet confirme les théories actuelles d'éducation bilingue additive dans un cadre africain qui montrent que lorsque l'on dispose de suffisamment de ressources (enseignants bien formés et bon matériel), six années d'enseignement en L2 peuvent faciliter une bonne transition vers le support L2 en année 7. Ceci est un exemple d'un modèle de *transition tardive* vers l'anglais.

3.8.3 L'utilisation de Langues Africaines Multiples comme Md'I

Il existe deux exemples de développement de langues locales multiples et de leur utilisation tout au long de l'éducation primaire : en Afrique du Sud et en Guinée Conakry.

3.8.3.1 Afrique du Sud

Le Gouvernement a réussi pendant la première phase de l'apartheid (1955-1976) à former des enseignants, à élaborer une terminologie, à traduire des manuels scolaires et à instaurer une éducation avec le support langue maternelle pendant huit années d'éducation primaire pour

les élèves africains en Afrique du Sud et en Namibie (anciennement Afrique du Sud Ouest). Ce modèle *de sortie très tardive* a été mis en place avec un minimum de frais : on a dépensé beaucoup moins pour l'éducation des enfants africains (voir le chapitre sur les coûts dans ce volume) que pour les apprenants parlant l'afrikaans et l'anglais. Même avec de maigres ressources allouées à l'éducation africaine, le système d'apartheid a élaboré une terminologie linguistique, des manuels et des programmes d'éducation pour l'enseignant pour décliner le système dans sept langues sud africaines et plusieurs langues namibiennes.

En plus de l'utilisation étendue de ces langues, l'afrikaans qui était un patois informel au début du 20^{ème} siècle s'est développé pendant l'apartheid pour se transformer en une langue utilisée d'un bout à l'autre du système éducatif, ainsi qu'à des niveaux universitaires très élevés dans des instituts d'éducation tertiaire. Cet exemple dépasse même celui de la Somalie mentionné ci-dessus. La résistance politique à l'apartheid et l'utilisation obligatoire de l'afrikaans avec l'anglais à l'école secondaire pour les enfants africains a entraîné un soulèvement des élèves à Soweto en juin 1976. Par la suite, l'éducation en langue maternelle pour les enfants africains a vu sa durée réduite à quatre ans en Afrique du Sud, suivie par un passage à l'anglais pour la majorité des élèves.

L'exemple de l'afrikaans est instructif à un autre niveau. Les élèves parlant l'afrikaans qui ont bénéficié de l'ELM jusqu'à la fin de leur scolarité et même à l'université, ont de façon constante enregistré de meilleurs résultats académiques que n'importe quels autres élèves dans le pays.

Pendant la première moitié du 20^{ème} siècle, l'utilisation de l'ELM dans les écoles primaires pour les enfants parlant l'Afrikaans et l'anglais, et l'utilisation très répandue de double support (utilisation simultanée de l'anglais et de l'afrikaans comme moyen d'instruction dans l'ensemble du programme) dans les écoles secondaires, en particulier dans les régions rurales, a donné les plus hauts niveaux de bilinguisme que le pays ait jamais connu. Ceci est un exemple d'*enseignement bilingue additif*. Les changements politiques qui ont limité le nombre d'école utilisant un support linguistique double après 1948 ont entraîné une maîtrise moindre du bilinguisme chez les élèves parlant l'anglais. Néanmoins, ceux qui parlent l'anglais et l'afrikaans continuent de bénéficier d'un ELM tout au long de leur scolarité avec une bonne L2.

La récente étude internationale TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2003, montrent que ceux qui parlaient l'afrikaans ou l'anglais en langue Maternelle avaient des résultats conformes au niveau international, alors que les élèves ayant passé des tests dans leurs L2 avaient des notes si basses que la moyenne nationale des résultats en Afrique du Sud plaçait ce pays bon dernier de la liste (Reddy 2005).

Un nouveau gouvernement a déclaré 11 langues comme langues officielles dans une constitution démocratique et a introduit d'autres changements en 1997. Bien que cette politique linguistique mette une plus grande utilisation des langues africaines au premier plan, le ministère et le département ignorent leur propre politique et ont instauré au lieu de cela une transition plus rapide vers l'anglais. Les 78% d'élèves qui parlent des langues africaines à la maison passent à l'anglais au bout de trois ans, alors que ironiquement, les utilisateurs de l'anglais et de l'afrikaans continuent à bénéficier d'une éducation avec le support langue maternelle comme pendant l'époque coloniale et de l'apartheid. L'écart continue comme prévu à se creuser au niveau des connaissances (Heugh 2003, 2005 etc).

3.8.3.2 Guinée-Conakry

Le premier gouvernement indépendant de Guinée Conakry, une ancienne colonie française, a également instauré l'éducation dans la langue maternelle en 8 (plus tard réduite à 6) langues locales pendant 8 années de scolarité, de 1966 à 1984. Cette politique d'ELM semble avoir échoué parce que les parents et la communauté n'ont pas été suffisamment consultés et que le processus était entièrement descendant, en raison essentiellement de la gestion autocratique de Sékou Touré (Sylla 1997, Yerende 2005). Les changements politiques depuis 1984 ont engendré une inversion de la politique vers le support français. Plus récemment il y a eu des discussions pour l'adaptation d'un modèle Malien dans lequel 3 années de langue maternelle sont suivies par une transition vers le français (Yerende 2005).

1.1. 3.8.4 Ce que confirment ces exemples

Ce que nous disent ces exemples, pris séparément ou collectivement, c'est que les langues africaines peuvent être utilisées comme langues d'enseignement jusqu'à la fin de l'école primaire. Elles peuvent également être développées pour être utilisées dans l'enseignement secondaire ou même tertiaire. Si on peut enseigner la physique nucléaire avec l'afrikaans en Afrique du Sud, il est techniquement possible que chaque langue africaine puisse être utilisée à ce niveau de discours universitaire.

La Somalie, l'Afrique du Sud et la Guinée sont des exemples particulièrement instructifs. Là où existe une volonté politique, il est possible de proposer le développement de la langue maternelle ou langue locale en Afrique, et ceci peut se faire sur une période de temps relativement courte. Ces exemples, ainsi que l'étude de cas de Madagascar (Komarek 1997), montrent que le coût n'est pas un facteur prohibitif. Ces réalisations ont été possibles avec un minimum de dépenses. Une autre leçon d'Afrique du Sud et de Guinée Conakry, est que lorsque les communautés pensent ne pas avoir été consultées comme il se doit et lorsque la politique est appliquée par un gouvernement non démocratique, la réussite est de courte durée.

Les cas nigérian et sud africain apportent d'autres preuves critiques. Les enfants africains ont considérablement amélioré leurs performances scolaires pendant le Programme Yoruba sur Six Ans (Bamgbose 2000a) et le programme en langue maternelle sur 8 ans (suivi par une transition vers l'anglais et quelquefois l'Afrikaans) (Heugh 2003). Dans chaque cas, la langue maternelle était utilisée comme moyen d'instruction et l'anglais était enseigné comme matière seulement, mais par des professeurs compétents dans cette langue. Au moment où on a demandé aux élèves de passer au support anglais, ils étaient à la hauteur des exigences académiques du reste du programme, et ils avaient un niveau suffisant pour passer à l'anglais. Par ailleurs, il n'existe pas d'exemple en Afrique d'un programme d'éducation régulier réussi, qui fasse la transition d'une langue connue vers une langue inconnue en moins de six ans.

3.9. Conclusions

Les arguments dans ce chapitre tentent d'illustrer comment, en l'absence d'informations et de conseils fiables, les décisions en matière d'éducation continuent de converger vers des modèles linguistiques transitoires de sortie précoce. Ces modèles ne peuvent garantir le succès de l'enseignement. Nombre d'experts en enseignement de langues, de conseillers et de consultants qui travaillent dans les pays africains sont eux-mêmes mal équipés pour donner des conseils. Nous devons maintenant assumer la responsabilité collective de redresser la situation. Les modèles soustractifs (submersion), et de sortie précoce ou traditionnels, ne sont pas basés sur une théorie solide ou des résultats de recherche montrant comment les enfants

apprennent et utilisent une langue pour l'apprentissage dans l'éducation formelle. Ceci signifie que ces modèles ont un défaut de conception inhérent. Apprendre une langue de façon informelle est différent de l'apprentissage d'une langue à utiliser dans des contextes scolaires. Une éducation réussie exige un ELM d'un bout à l'autre, mais un minimum absolu de 6 à 8 ans d' ELM (ou la langue la plus proche de l'ELM). Elle peut également inclure l'enseignement et l'apprentissage d'une seconde langue à utiliser comme deuxième support complémentaire pendant au maximum 50 % de la journée à partir de la 7^e année d'école. Et enfin, une théorie économique inappropriée amène le gouvernement à retomber dans des systèmes qui ont un taux de rendement sur investissement faible. Quel que soit l'endroit, une éducation réussie exige des systèmes basés sur la langue maternelle. En Afrique cela signifie des systèmes basés sur la LA. L'objectif final de l'école ne peut être l'ancienne langue coloniale / officielle uniquement. L'objectif doit être un très bon niveau dans au moins deux langues – donc, l'objectif est un bi- trilinguisme scolaire.

Recommandations :

1. Les gouvernements doivent élaborer une stratégie de communication ou de plaidoyer qui informe et implique les communautés dans les débats sur la langue et l'enseignement. L'objectif est de s'assurer que la société civile dispose d'informations sur le *rôle critique des langues africaines et d'autres langues de plus grande communication pour un développement réussi et durable de l'alphabétisation, un enseignement réussi et le développement national*.
2. Les gouvernements doivent consolider l'offre actuelle de langues africaines comme le moyen principal et systématique d'instruction à l'école primaire sur les cinq années à venir.
3. Les langues africaines devraient être utilisées comme moyen principal d'instruction au moins jusqu'à la fin de l'année 6 (de préférence l'année 8, et dans l'idéal jusqu'à la fin du secondaire). [Voir également le plan en 10 points du chapitre sur les coûts].
4. Les gouvernements doivent simultanément améliorer l'offre d'une langue internationale de grande communication, LIGC (anglais, français, portugais ou espagnol) en parallèle des (de la) langue(s) africaines pertinentes dans chaque pays.
5. la LIGC devrait être considérée comme un moyen d'instruction de soutien à l'école secondaire, mais pas comme le seul moyen d'instruction.
6. Là où cela est possible ou pertinent, il faudrait inclure dans le système éducatif de chaque pays une troisième langue importante sur le plan national ou régional.
7. Les évaluations de l'alphabétisation, des modèles linguistiques et d'enseignement devraient suivre les performances des élèves jusqu'à au moins la 5^{ème} année, et de préférence jusqu'à la 6^{ème}.
8. Les évaluations des programmes d'alphabétisation et de langue d'enseignement devraient aider à identifier correctement le type de programme (c.-à-d. directement vers la L2 seule/soustractif ; transition de sortie rapide vers la L2 ; transition de sortie tardive vers la L2 ; bilingue additive).
9. Les évaluateurs qui sont chargés d'évaluer les programmes linguistiques et d'alphabétisation dans les cadres africains devraient avoir les compétences nécessaires en : développement de la bialphabétisation et du bilinguisme pendant toute l'école primaire ; l'acquisition de la langue et/ou de la

psycholinguistique ; la linguistique appliquée ; les connaissances et l'expérience d'enseignement dans les cadres essentiellement multilingues/de langues minoritaires.

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

4 : Expérience I – Pratiques d’enseignement – Enseigner dans une langue familière aux élèves

Hassana Alidou et Brigit Brock-Utne

4.1 Introduction

Les Chapitres 4 et 5 ont pour objectif principal de traiter les problèmes d’enseignement et d’apprentissage qui se posent aux enseignants et aux élèves dans les écoles et dans les classes qui utilisent des langues d’instruction qu’ils ne maîtrisent pas bien. Il n’y a eu que de rares études d’observation menées dans les classes africaines montrant l’impact de l’enseignement sur l’apprentissage. Nous espérons que l’accent mis dans ce chapitre sur les pratiques d’enseignement permettra de combler ce vide. C’est ainsi que dans ce chapitre, nous avons surtout mis l’accent sur les pratiques d’enseignement dans les classes tant ordinaires (où l’anglais et le français sont les seules langues d’instruction) que bilingues pour montrer l’impact positif de l’utilisation de langues familières aux enseignants et aux élèves sur les pratiques d’enseignement dans les classes bilingues. Nous nous penchons sur les pratiques d’enseignement pour déterminer les types de réformes et d’innovations que les ministères de l’Education doivent mettre en place pour autonomiser les enseignants africains. Après tout, il ne peut y avoir d’apprentissage efficace (objet du chapitre 5) sans enseignants qualifiés.

Les études du Burkina Faso, du Mali et du Niger en Afrique francophone et du Ghana, du Malawi, et de la Tanzanie en Afrique anglophone révèlent qu’il est plus facile d’opter pour une pédagogie centrée sur l’apprenant lorsqu’on utilise une langue que les enseignants comme les élèves comprennent. L’utilisation de langues nationales comme langues d’instruction aide les élèves à se sentir plus motivés et à s’impliquer davantage dans les activités d’apprentissage. Ils communiquent mieux avec leurs enseignants et entre eux. Des extraits des interactions maître-élèves dans les classes africaines montrent clairement qu’il est difficile de mettre en place une pédagogie centrée sur l’apprenant lorsque la langue d’instruction (dans ce cas l’anglais) n’est pas familière aux enfants.

La pratique de l’enseignement et l’apprentissage des élèves sont considérablement influencés par la politique en matière de langue d’enseignement et par le contexte professionnel de l’enseignant (Kaphesi, 2003 ; Mchazime, 1995). Les études sur les problèmes de langue d’instruction dans l’Afrique post-coloniale suggèrent que le maintien de langues telles que l’anglais, le français et le portugais en tant que langues d’instruction (Ld’I) dominantes ou exclusives crée des problèmes d’enseignement et d’apprentissage dans les écoles africaines. Ces politiques sont appliquées dans des contextes dans lesquels seules quelques rares personnes, en particulier des enfants, parlent ces langues. Cette situation explique en grande partie les graves problèmes de communication et d’apprentissage auxquels enseignants et élèves sont confrontés quotidiennement dans les classes africaines. Les enseignants éprouvent de grandes difficultés à présenter des matières dans des langues dans lesquelles ils sont très peu compétents. Dans la plupart des pays africains, les enseignants sont censés enseigner aux enfants à lire et à écrire dans une langue que les enfants ne connaissent

pas bien (Alidou, 1997 ; Brock-Utne, 2003 ; Erny, 1972 ; Heugh, 2000 ; Bamgbose, 1953, Bamgbose, 2005 ; Moumouni, 1968 ; Ouane, 1995).

Les études d'observation de classes menées dans plusieurs pays d'Afrique (Afrique du Sud, Bénin, Burkina Faso, Botswana, Ethiopie, Ghana, Guinée Bissau, Mali, Mozambique, Niger, Togo et Tanzanie), révèlent que l'utilisation de langues peu familières contraint les enseignants à utiliser des méthodes d'enseignement traditionnelles et centrées sur eux. Les enseignants sont quasiment les seuls à s'exprimer pendant que les enfants se taisent ou assistent passivement à la plus grande partie des interactions ayant lieu en classe. Parce que les enfants ne parlent pas la Ld'I, les enseignants sont également contraints d'utiliser des techniques traditionnelles tels que l'enseignement dans lequel les élèves s'expriment tous en chœur, la répétition, la mémorisation, le rappel au souvenir, le 'changement de code' (passage d'une langue à l'autre et vice-versa), et le fait de s'exprimer sans prendre de risque (Alidou, 1997 ; Alidou, 2003 ; Benson, 1997 ; Brock-Utne et al, 2003 ; Hovens, 2002 ; Rubagumya, 2003). Dans le chapitre suivant, nous illustrons ce qu'est la communication enseignant-élève dans une classe où l'on utilise, comme Ld'I, une langue qui est étrangère à la fois aux étudiants et aux élèves. Cet exemple s'oppose à celui d'une autre classe dans laquelle l'enseignant enseigne la même matière dans une langue que les enseignants et les élèves connaissent bien.

Afin d'aider les enfants à comprendre ce qu'ils disent dans la Ld'I et/ou de les encourager à s'exprimer et à participer à des activités de classe, les enseignants utilisent fréquemment une stratégie que nous appelons le changement de code, c'est-à-dire le fait de passer de la langue parlée par l'élève à la maison et/à la langue d'instruction officielle et vice-versa.

Les enseignants savent qu'il ne leur est pas permis changer de code, et cependant la plupart d'entre eux le font tout de même. En Tanzanie, la langue d'instruction de l'école primaire est le kiswahili. Le Conseil national kiswahili estimait, en 2004, que 99 pour cent des Tanzaniens parlent le kiswahili comme première ou seconde langue. A l'école secondaire, la langue d'instruction est l'anglais, langue étrangère parlée uniquement comme langue officielle et utilisée comme langue d'instruction par moins de 5% de la population tanzanienne. Halima Mwinsheikhe, qui a travaillé comme enseignante de biologie dans les écoles secondaires tanzaniennes pendant longtemps admet la chose suivante :

« J'ai été personnellement contrainte de passer au kiswahili en raison du sentiment d'impuissance que j'éprouvais parce que j'étais incapable de faire comprendre la matière que j'enseignais à mes élèves si j'utilisais l'anglais » (Mwinsheikhe, 2001 : 16).

Les enseignants qui utilisent une stratégie de changement de code le font en éprouvant une mauvaise conscience car ils savent que les directives officielles ne leur en donnent pas le droit. En fait, l'utilisation de ce type de stratégie peut s'avérer être le meilleur moyen de faire comprendre la matière enseignée aux élèves si l'on est tenu d'enseigner dans une langue qui ne leur est pas familière. Dans une étude qu'elle a réalisée, Halima Mwinsheikhe (2003) a trouvé que bon nombre des inspecteurs qu'elle a interviewés étaient parfaitement conscients du fait que les enseignants appliquent le changement de code même s'ils ne sont pas censés le faire. Un inspecteur qu'elle a interviewé lui a dit :

« Lorsque j'effectue l'inspection d'une leçon, je suis conscient du fait que l'enseignant 'met en scène une leçon uniquement en anglais' car je peux entendre que du kiswahili est utilisé dans une autre classe ». (Mwingsheikhe, 2003 : 139).

Les enseignants changent de code non seulement pour faire comprendre la matière mais également pour créer une atmosphère plus détendue dans la classe. L'un des enseignants de l'école secondaire que Mwingsheikhe (2001 : 56) a interviewé disait : « J'utilise parfois le kiswahili pour faire rire ou sourire les élèves de temps à autre, ce qui est bon pour l'enseignement ».

Mwingsheikhe a mené une recherche pour savoir dans quelle mesure le kiswahili est utilisé 'à titre officieux' à la fois par les étudiants et les élèves dans l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires de Tanzanie. Pour analyser la situation, elle a utilisé des données extraites d'observations et d'interviews. La majorité des 68 enseignants (74%) interviewés ont reconnu l'existence d'un problème de langue dans l'enseignement/apprentissage des sciences. Seule une faible proportion d'entre eux – 20 (22%) - ont affirmé ne rencontrer aucun problème. La plupart des enseignants – 82 (89%) - ont admis utiliser le kiswahili dans leur enseignement, alors que 9 d'entre eux (10%) ont indiqué qu'ils ne le faisaient pas. Il était intéressant de noter que certains des enseignants prétendant ne pas éprouver de problème en matière de langue indiquaient que, malgré la politique officielle, ils utilisaient encore le kiswahili dans leur enseignement. Répondant à la question : 'Dans le cadre de vos cours, quelles activités vous poussent à passer au kiswahili ?', soixante-dix enseignants (82%) admettaient utiliser le kiswahili pendant leurs cours. Ces mêmes enseignants indiquaient utiliser cette stratégie pour clarifier des concepts clé ou difficiles exposés dans leurs cours. Treize enseignants (15%) mentionnaient qu'ils utilisaient la même stratégie pour donner des instructions pratiques et des devoirs.

Selon Rubagumya (2003), les enseignants et les élèves utilisent le fait de s'exprimer sans prendre de risque (safe talk) pendant l'interaction en classe lorsqu'ils ne connaissent pas bien la langue d'instruction. 'S'exprimer sans risque' ('safe talk') est caractérisé par le fait 'd'encourager les élèves à répondre tous en chœur, à répéter des phrases ou des mots après le maître et à copier des notes inscrites au tableau' (Rubagumya, 2003 : 162). Les enseignants utilisent le 'safe talk' pour compenser leurs capacités limitées. A titre d'illustration, Rubagumya a fourni un exemple de l'utilisation du 'safe talk' dans une classe de 2^{ème} année d'études dans laquelle la langue d'instruction était l'anglais :

'Parler sans risque' (Safe talk)

Le maître : numéro douze ... allons-y ensemble ... un, deux, trois.

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

Le maître : le médecin et sa femme est sorti

Kevin : Le médecin et sa femme sont sortis

Le maître : le médecin et sa femme sont sortis ... c'est la forme correcte ?

Les élèves (en chœur) : OUI !' (Rubagumya, 2003 : 162).

S'il n'est pas analysé avec soin, le dialogue présenté ci-dessus semble indiquer un processus actif d'apprentissage. Malheureusement ce n'est pas le cas. Une analyse montre en effet que les élèves répètent et devinent plus qu'autre chose dans cette interaction. Le fait qu'il y ait une interaction entre un enseignant et des élèves ne signifie pas nécessairement qu'il y ait un réel apprentissage. En raison de la barrière de la langue, les enseignants construisent des matériels, des leçons et des tests qui se prêtent à la répétition, à la mémorisation, au fait de deviner et de restituer ce qui a été entendu. Les élèves passent des heures à apprendre par cœur des leçons pour le test au lieu d'essayer de comprendre le sens de ce qu'ils ont lu. Un enseignement efficace implique que les enseignants posent des questions de qualité. Des questions efficaces exigent une réflexion d'un niveau plus élevé (ou plus complexe) et débouchent sur un apprentissage efficace par l'élève. Il n'est possible de poser de telles questions que dans une langue familière aux élèves.

L'utilisation de langues non familières conduit également les enseignants à utiliser des mesures coercitives pour obliger les élèves à parler dans la Ld'I. Pendant l'ère coloniale, les enseignants faisaient honte aux élèves africains qui utilisaient leur langue maternelle. Selon Moumouni (1968), les enfants surpris à parler leur langue maternelle, même pendant les récréations, étaient battus et devaient porter autour du cou un 'écriteau' indiquant leur incompetence. Malheureusement, cette pratique se poursuit en Afrique francophone même à l'ère post-coloniale, ce qui, au début des années '80, était cependant interdit par les ministères de l'Éducation. Malheureusement, étant donné que cette politique n'est pas mise en œuvre, il est encore possible de surprendre des enseignants frustrés qui utilisent ces mesures coercitives contre les élèves ayant des difficultés à s'exprimer dans la langue officielle utilisée comme langue d'instruction (français). Dans le chapitre suivant, nous donnons un exemple d'une mesure coercitive utilisée par une enseignante tanzanienne enseignant en anglais. Elle punit les élèves en les obligeant à se tenir debout s'ils ne sont pas capables de répondre à ses questions. L'enseignante n'utilise jamais cette stratégie lorsqu'elle enseigne aux enfants en kiswahili.

Les enseignants mettent fréquemment sur un pied d'égalité le manque de compétence dans la langue d'instruction à la paresse, à un manque d'intelligence ou à une attitude peu coopérative de la part des élèves. Ce type d'attitude peut les inhiber gravement et créer une angoisse en matière d'apprentissage d'une langue ou de l'apprentissage en général. Pour éviter d'être humiliés devant leurs camarades, certains élèves ne se proposent plus pour répondre à des questions en classe. En Afrique, on observe couramment cette attitude chez les filles qui essaient de ne pas être ridiculisées et s'abstiennent donc de parler si la langue d'instruction ne leur est pas familière. Smith (2003) a suggéré que le châtiement corporel et la frustration constituent certains des principaux facteurs expliquant la désaffection des élèves vis-à-vis de l'école ainsi que les forts taux d'abandon observés en Afrique.

Bien que les enseignants comprennent les difficultés éprouvées par les élèves à apprendre une discipline dans une langue d'instruction qui leur est étrangère, il semble que, en matière de formation d'enseignants en Afrique, on insiste assez peu sur ce problème. Addabor (1996) a rédigé un résumé du recyclage destiné aux enseignants du Ghana. Il a mentionné que le programme d'enseignement couvert par les soi-disant 'Centres d'élèves maîtres' comportait de l'anglais, de l'arithmétique et des méthodes (pédagogie). Il a également déclaré qu'il n'existait aucune formation en matière de méthodologie d'instruction en langue maternelle ou d'enseignement bilingue. Les enseignants formés mais non titulaires d'un certificat officiel sont inspectés après quelques années de pratique et reçoivent des certificats basés sur la

recommandation des inspecteurs. Depuis 1987, un cours résidentiel de six semaines a été offert à ces enseignants. Le programme couvert comporte de l'anglais, de l'arithmétique, de la pédagogie et un document de caractère général. Aucun cours n'était offert en enseignement ni en langue maternelle ni bilingue ou en matière de stratégies à utiliser lorsque l'on enseigne dans une langue étrangère. Ngu (2004) a réalisé une évaluation des établissements de formation d'enseignants en Afrique au nom de l'UNESCO dont il a conclu que les programmes de formation d'enseignants ont été mis au point avant que la plupart des pays africains n'aient accédé à l'indépendance politique. Ceci implique que les élèves-maîtres sont préparés à enseigner dans des langues qui ne sont pas familières aux enfants (anglais, français, espagnol et portugais). Ceci explique en grande partie les problèmes éducatifs récurrents auxquels les enfants africains sont confrontés ainsi que l'inefficacité de l'enseignement de base formel.

4.1 Langue utilisée et pratiques d'enseignement dans les programmes éducatifs bi/multilingues

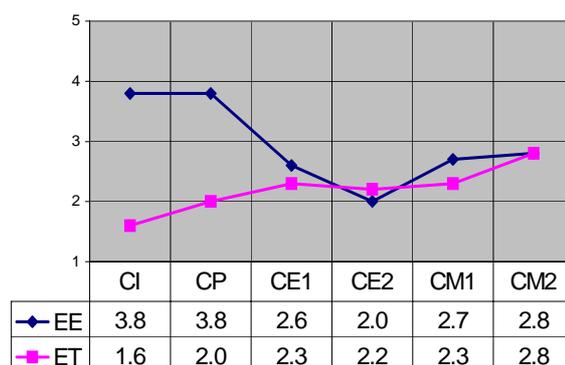
Après la conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous de Jomtien en 1990, de nombreux pays africains ont de nouveau été intéressés à promouvoir leurs langues nationales en tant que moyen d'instruction et cela a constitué un des aspects primordiaux de leur réforme de l'enseignement de base. Dans ce contexte, quelques pays ont mis au point ou revitalisé l'utilisation de langues maternelles dans un contexte éducatif bi/multilingue.

Cependant, des études portant sur l'enseignement bi/multilingue en Afrique indiquent que, si elle est appliquée avec soin, l'utilisation de langues maternelles dans l'enseignement de base produira des résultats positifs. Les premiers aspects bénéfiques discutés dans la littérature sont : l'amélioration de la communication et des interactions dans la classe et l'intégration des cultures africaines et des systèmes autochtones du savoir dans les programmes de l'enseignement formel. Une communication efficace débouche sur des possibilités d'apprentissage plus réussis dans les classes où on utilise comme Ld'I des langues familières aux enfants et aux enseignants, au moins pendant les trois premières années d'enseignement (Alidou, 1997 ; Alidou et Mallam, 2004 ; Bamgbose, 2005 ; Brocke-Utne, 2000 ; Brocke-Utne et al, 2003 ; Chekaraou, 2004 ; Heugh, 2000 ; CIRD, 1997 ; Traoré, 2001 ; Ouédraogo, 2003).

Dans l'étude sur le 'Renouveau pédagogique et le développement des enseignants en Afrique subsaharienne', Demblé et Miaro-II (2004) ont indiqué que les écoles bilingues du Burkina Faso (Ilboudo, 2003), les écoles de la Pédagogie convergente du Mali (Fomba et al. 2003) et le Programme de la Zambie sur la lecture dans l'enseignement primaire (Sampa et al. 2003) sont des exemples de modèles éducatifs ayant adopté des pratiques efficaces d'enseignement. Ils prétendent que l'utilisation de langues maternelles en tant que langue d'instruction facilite la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'enfant. Une étude comparative menée par le ministère de l'Enseignement de base et la GTZ (2002) indique que des schémas d'interaction apparaissent lentement tant dans les classes traditionnelles (ou les écoles conventionnelles qui constituent le modèle principal hérité de l'ère coloniale) et les classes bilingues grâce à l'utilisation par les enseignants de stratégies actives d'enseignement. Par contre, Bergman et al. (2002) ont cependant indiqué que ce style particulier d'enseignement est plus fréquent dans les écoles bilingues expérimentales dans lesquelles tant les enseignants que les élèves sont en mesure d'utiliser une langue familière. Bergman et al. ont déclaré :

De manière générale, les enseignants ne monopolisent pas la parole. Ils laissent les élèves s'exprimer très souvent au CI et parfois dans les autres classes. Jusqu'au CE2, le maître des écoles traditionnelles le fait nettement moins que son homologue des Ecoles expérimentales (Bergman et al. 2002 :62).

Graphique 1 : L'enseignant encourage les élèves à justifier leurs réponses ; Source : MEN-2PEB/GTZ (2002 :64)⁴⁶



Le graphique 1 traite des schémas de communication des enseignants des écoles expérimentales bilingues (EE) et de ceux des écoles traditionnelles (ET) dans les classes, à savoir, CI (première année d'études), CP (deuxième année d'études), CE1 (troisième année d'études), CE2 (quatrième année d'études), CM1 (cinquième année d'études) et CM2 (sixième année d'études). Le graphique 1 montre clairement que l'utilisation d'une langue familière en première et seconde années d'études influence la participation active des élèves. Il indique également que lorsque l'on introduit le français comme langue principale d'instruction en troisième année d'études (CE1) les enseignants traditionnels et bilingues reviennent à l'utilisation d'une pédagogie centrée sur l'enseignant. Ils demandent moins à leurs élèves de participer ou de répondre.

Afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles bilingues, le ministère de l'Enseignement de base au Niger et la GTZ ont décidé de réviser le modèle d'enseignement bi/multilingue mis en œuvre depuis 1973. En 2001, il a été suggéré que le Niger s'écarte de la mise en œuvre de modèles bilingues de transition et s'oriente vers des modèles bilingues plus appropriés qui maintiennent l'utilisation de langues nationales comme Ld'I pendant tout l'enseignement primaire. Le modèle proposé est présenté ci-dessous :

Tableau 1 : Suggestion d'un pourcentage du temps affecté aux langues nationales et au français dans les écoles pilote bilingues (Décret gouvernemental sur l'enseignement dans les écoles bilingues, 2001)

⁴⁶ CI= first grade
 CP= Second grade
 CE1= third grade
 CE2=fourth grade
 CM1= fifth grade
 CM2=Sixth grade

Années d'études	Langues Nationales	Français
1 ^{ère} année d'études	90%	10%
2 ^{ème} année d'études	75%	25%
3 ^{ème} et 4 ^{ème} années d'études	60%	40%
5 ^{ème} et 6 ^{ème} années d'études	50%	50%

(Source : Ibro Chekaraou, 2004 :42)

Le Bulletin d'information N° 103 (daté d'août 2004) de la Banque mondiale sur les bonnes pratiques mettait également en relief le cas du Mali comme étant l'un des pays d'Afrique où l'apprentissage s'améliore dans les écoles publiques. Dans son chapitre sur les leçons tirées, il indiquait que 'l'enseignement bi/multilingue dans des pays multilingues augmente la fréquentation, réduit les abandons et comporte des avantages cumulés pour l'apprentissage des élèves'. Cette conclusion est corroborée par plusieurs autres études qui ont examiné l'efficacité de la Pédagogie convergente, un programme bilingue de transition dont l'objectif principal est de préparer des apprenants d'alphabétisation fonctionnelle bilingue (Traoré, 2001 ; Woolman, 2001). Dans les écoles appliquant la Pédagogie convergente, cinq langues nationales (Bambara, Fulfuldé, Sonrai, Tamajaq et Dogon) sont utilisées comme moyen d'instruction, parallèlement au français.

Tableau 2 : Temps affecté à l'enseignement des langues nationales et au français dans les écoles appliquant la pédagogie convergente au Mali

	Année d'études 1	Année d'études 2	Année d'études 3	Année d'études 4	Année d'études 5	Année d'études 6
Langue nationale (NL)	NL (100%)	NL (75%)	NL (25%)	NL (25%)	NL (50%)	NL (50%)
Français		Français (25%)	Français (75%)	Français (75%)	Français (50%)	Français (50%)

Extrait de Traoré (2001 :12)

Dans les écoles appliquant la Pédagogie convergente, l'instruction en langues nationales prévaut dans les deux premières années d'études. Le français est introduit dans sa forme orale à la fin de la deuxième année. Le français écrit n'est introduit que lorsque l'enfant est capable d'écrire dans sa langue maternelle ; par la suite, on note une augmentation radicale de l'utilisation du français oral et écrit de la troisième à la fin de la quatrième année d'études. Le Tableau 2 indique clairement que le Mali passe de la mise en œuvre d'un modèle bilingue de transition avec abandon précoce de la langue maternelle dans lequel celles-ci sont rapidement remplacées par le français avant même que les enfants soient convenablement alphabétisés dans leur première langue vers la promotion d'un modèle bilingue de maintien. Cette seconde option peut influencer le développement d'un bilinguisme complémentaire et d'une bi-alphabétisation chez les enfants de l'enseignement primaire. Outre l'utilisation des langues nationales, le Mali est en train d'africaniser totalement son programme d'enseignement. Les enseignants développent des activités d'apprentissage qui reflètent la vie pastorale et agraire, les sports, les arts et l'expression culturelle (Woolman, 2001 :38). La Pédagogie convergente est appliquée dans 345 écoles et à 45.000 élèves. Selon Traoré (2001), le modèle bilingue actuel a été adopté après que plusieurs évaluations portant sur l'utilisation de la langue maternelle aient révélé que son utilisation ne peut, à elle seule, garantir l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il déclare :

« les évaluations ont permis de constater que, le fait pour l'enfant d'apprendre dans sa langue maternelle lui donnait certes, plus de facilité d'acquérir des connaissances, mais cela ne suffisait pas pour garantir les compétences optimum que l'on assigne à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Pour exploiter au maximum les avantages liés l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, il fallait également que la méthode d'enseignement soit efficace et que le matériel didactique soit adapté » (Traoré, 2001 :5).

Afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans la langue maternelle, Traoré suggérait que le Mali se devait d'adopter un modèle d'éducation bi/multilingue plus efficace. Le maintien de l'instruction en langue maternelle pendant toute la durée de l'enseignement primaire est nécessaire afin d'aider les élèves à parvenir à une alphabétisation fonctionnelle dans leur langue maternelle et en français. Les éducateurs maliens ont également pensé qu'il était nécessaire de réviser leurs méthodes d'enseignement des langues. En outre, le ministère de l'Enseignement de base produit des matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés dans les langues nationales et en français. Tout comme au Niger, le Mali s'oriente vers la mise en œuvre d'un modèle éducatif bi/multilingue équilibré. Un tel modèle est associé aux résultats positifs obtenus pour les enseignants et les élèves. Ce modèle promeut chez les enfants un bilinguisme et une alphabétisation actifs dans la première langue et la langue officielle utilisée comme langue d'instruction. Le maintien des langues maternelles (Bambara, Ffulfulde, Sonrai, Tamajeq et Dogon) pendant toute la durée de l'enseignement primaire permet aux enfants de développer des aptitudes à la lecture adéquates dans leur langue maternelle ou dans la langue qui leur est familière. Lorsqu'ils bénéficient d'un enseignement efficace, ils peuvent transposer plus facilement leurs compétences en alphabétisation obtenues dans une langue familière en l'acquisition et le développement de compétences scolaires et d'alphabétisation dans la langue officielle utilisée comme langue d'instruction (le français).

Une autre innovation introduite au Mali est l'inclusion de tests dans les langues nationales parallèlement à d'autres tests (lecture, écriture, mathématiques, sciences sociales) administrés en français. Au Mali, cette innovation met en lumière, l'importance de l'instruction en langue nationale dans l'enseignement de base plus formel tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela contribue également à résoudre le problème du passage hâtif à l'instruction en français. Ce changement peut aider à réduire la crainte des enseignants et des élèves d'être en retard par rapport aux élèves des écoles monolingues qui reçoivent un enseignement uniquement en français dès la première année d'études (Traoré, 2001).

Les écoles bilingues du Burkina Faso sont également présentées dans la littérature récente comme un nouveau cas de réussite (ADEA, 2003 ; Ouédraogo et Nikiema, 1998). L'école bilingue est un programme bilingue de transition abandonnant tardivement la langue, qui dure cinq ans et maintient l'utilisation des langues nationales même si les enseignants passent à l'enseignement en français en quatrième et cinquième années (voir Tableau 3).

Tableau 3 : Temps affecté pour les langues d'instruction

Première année d'études	Langue nationale (90%)	Français (10%)
Deuxième année d'études	Langue nationale (80%)	Français (20%)
Troisième année d'études	Langue nationale (50%)	Français(50%)
Quatrième année d'études	Langue nationale (20%)	Français (80%)
Cinquième année d'études	Langue nationale (10)	Français (90%)

Sources : Ouédraogo (2002 :14)

Les enseignants des écoles bilingues reçoivent un soutien pédagogique basé sur l'école et apporté par des linguistes de l'Université de Ouagadougou et ils se familiarisent avec la première langue officielle utilisée comme langue d'instruction. Il convient de souligner que les élèves de l'Ecole bilingue sont des enfants plus âgés qui n'ont pas eu la chance d'être inscrits à l'école primaire formelle. Ces enfants de neuf ans ou plus ont développé des compétences cognitives et d'expression linguistique complètes dans leur langue maternelle

avant de s'inscrire à l'école bilingue. A cet égard, leur profil est assez différent de celui des enfants plus jeunes qui vont dans des écoles primaires traditionnelles. Les linguistes forment les enseignants des écoles bilingues à employer une méthode utilisée dans la formation des adultes pour enseigner l'alphabétisation fonctionnelle à la fois dans les langues nationales et en français.

Les évaluations internes du projet sur les écoles bilingues indiquent qu'après cinq années d'instruction, les élèves (de ce projet) sont prêts à se présenter à l'examen de fin d'études primaires. Les résultats des tests sur les acquis de 2003 et 2004 ont montré que les élèves des écoles bilingues obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui vont dans des écoles monolingues où la langue d'instruction est le français (Ouédraogo, 2002).

Pour les promoteurs des écoles bilingues, réussir l'examen de fin d'études élémentaires constitue certes un succès. Cependant, ce n'est certainement pas le seul facteur qui définit le succès éducatif de ce système éducatif bi/multilingue. Le concept de réussite éducative est élargi afin d'y inclure le fait d'atteindre un niveau scolaire d'alphabétisation fonctionnelle et une base de connaissances que les enfants et les jeunes adolescents pourront utiliser pour participer activement à toutes les activités socioculturelles et économiques. L'école bilingue poursuit un autre objectif important qui est d'aider les enfants à développer des valeurs culturelles positives et à devenir des citoyens plus tolérants.

Iboudo (2003) et Ouédraogo (2002) ont également indiqué que l'utilisation de langues nationales facilite l'application, dans les classes, d'une pédagogie centrée sur l'enfant ainsi que la participation des parents. Les enseignants bilingues ayant utilisé la pédagogie active d'apprentissage mettent au point des projets basés sur la communauté qui encouragent des activités pratiques et une implication des parents. A la lumière de ce rapport, on peut arguer qu'un enseignement efficace dans la langue maternelle peut aider à convaincre des parents et des élèves désenchantés de la valeur de l'école (Gerard, 1997). Au Niger, les pères en particulier sont très favorables aux écoles bilingues pour des raisons similaires :

Ces parents, et les pères en particulier, considèrent que l'enseignement en langues africaines est meilleur que le système traditionnel car les enfants apprennent facilement. Ils ne souhaitent pas que les écoles expérimentales se transforment en écoles traditionnelles. La grande majorité d'entre eux souhaitent garder les écoles expérimentales pour trois raisons majeures : le développement de leur propre culture, une meilleure compréhension des leçons et un meilleur apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les deux langues (Bergman et al. 2002 :96).

Des études comparées portant sur les écoles monolingues traditionnelles utilisant comme Ld'I des langues officielles telles l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais et les écoles bilingues qui utilisent les langues parlées par les élèves ainsi que les langues officielles montrent que, en général, les élèves bilingues ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades des écoles traditionnelles (Alidou, 1997 ; Ouédraogo, 2002 ; Bergman et al. 2002 ; Mekonnen, 2005). Un examen approfondi de l'incidence de l'utilisation d'une langue familière sur les capacités des élèves à apprendre et à obtenir des résultats est présenté dans le chapitre suivant. Nous illustrons ici ce point en présentant le cas de l'Ethiopie.

En Ethiopie, la politique éducative et de formation de 1994 stipule que le moyen d'instruction des différents niveaux doit être le suivant :

Tableau 4 : Politique nationale sur la langue d’instruction par niveau d’éducation

Niveau d’éducation		<i>Politique nationale sur la langue d’instruction</i>
I.	Enseignement primaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cycle I (années d’études 1-4) ▪ CycleII (années d’études 5-8) 	Langues maternelles
II.	Enseignement secondaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cycle I (années d’études 9-10) ▪ Preparatory (années d’études 11-12) 	Anglais
III	Formation des enseignants du primaire (PTE) <ul style="list-style-type: none"> ▪ PTE pour le cycle I ▪ PTE pour le cycle II 	Langues maternelles
IV	Formation des enseignants du secondaire	Anglais

Source : Ministère éthiopien de l’Education, 1994

Le tableau ci-dessus montre qu’il existe une harmonisation en matière de politique entre la langue d’instruction utilisée aux niveaux primaire et secondaire et les langues d’instruction utilisées dans la formation des enseignants des cycles primaire et secondaire. Mekonnen (2005) a néanmoins observé que la politique nationale n’est en fait pas suivie dans la pratique. Le tableau ci-dessous montre comment les langues d’instruction sont effectivement utilisées en Ethiopie aujourd’hui.

Tableau 5 : Langues d’instruction actuellement utilisées dans les écoles primaires et dans la formation des enseignants du primaire en Ethiopie

<i>Niveau éducatif</i>	<i>Langue d’instruction</i>	<i>Régions</i>	
I.	Enseignement primaire :		
	- Années d’études 1-4	Langues maternelles	Toutes les régions
	- Années d’études 5-6	Langues maternelles Anglais	Toutes les régions sauf Gambella Gambella
	- Années d’études 7-8	Langue maternelle -Tigrinya Langue maternelle-Amharic Langue maternelle-Oromifa Anglais	Tigray Amhara Oromiya Les sept autres régions
II	Formation des enseignants du primaire :		
	Pour les années d’études 1-4	Langues maternelles	Toutes les régions
	Pour les années d’études 5-8	Anglais	Toutes les régions

Source : Adapté de Mekonnen (2005)

Lorsque nous examinons ici la langue d’instruction effectivement utilisée aux différents niveaux d’éducation en Ethiopie, nous trouvons qu’il n’y a pas d’harmonisation entre le second cycle de l’enseignement primaire (Années d’études 5-8) et la langue d’instruction utilisée lors de la formation des enseignants du second cycle du primaire, comme le prouve le Tableau 5 ci-dessus.

L’Ethiopie est divisée en dix régions. Gambella, la région la plus proche de la Somalie, dans laquelle l’anglais est utilisé comme langue d’instruction à partir de la 5^{ème} année d’études. Le

fait que trois régions, Tigray, Amhara et Oromiya aient utilisé leur langue maternelle comme langue d'instruction pendant huit ans alors que six des sept autres régions ne l'ont utilisée que pendant six ans et que Gambella ne l'a fait que pendant quatre ans seulement, fait de l'Ethiopie un cas intéressant à étudier. Quels sont les résultats des élèves qui utilisent leur langue maternelle comme langue d'instruction pendant quatre, six ou huit ans dans les matières technologiques ou scientifiques telles les mathématiques, la biologie et la chimie ? Quels sont les résultats des élèves utilisant une langue étrangère – l'anglais dans ce cas – comme langue d'instruction à partir de la 5^{ème} ou de la 7^{ème} année d'études dans les mêmes matières ? Une étude réalisée par le gouvernement d'Ethiopie (ME, 2001) avec l'aide de l'USAID et deux consultants américains est révélatrice à cet égard.

Tableau 6 : Notes moyennes obtenues en mathématiques, biologie et chimie par langue d'instruction

	Région	Langue d'instruction	Nombre d'items dans l'échantillon	MAT HS	BIOLOGIE	CHIMIE
1	Tigray	Tigrinya	390	45%	56%	47%
2	Amhara	Amharic	580	44%	61%	45%
3	Oromiya	Oromifa	598	40%	56%	45%
4	Harari	Anglais	372	40%	48%	43%
5	AddisAbaba	Anglais	548	39%	44%	40%
6	Benshangul	Anglais	268	36%	43%	41%
7	DireDawa	Anglais	377	37%	41%	39%
8	SNNP	Anglais	1235	36%	43%	36%
9	Afer	Anglais	394	36%	39%	36%
10	Gambella	Anglais	400	27%	37%	33%
	Total		5163			

Source : Ministère éthiopien de l'Education, 2001

Le Tableau 6 montre que les élèves dont la Ld'I est leur langue maternelle ont eu de meilleures notes dans les trois matières mentionnées ci-dessus que ceux dont la Ld'I est l'anglais qui est une langue étrangère. Mekonnen (2005) montre, au travers des tests-t d'utilisation et du programme statistique ANOVA, qu'il existe une différence significative de résultats entre les élèves recevant leur enseignement dans leur langue maternelle et ceux à qui il est dispensé dans une langue étrangère. Il conclut : « En d'autres termes, les élèves des sept Etats régionaux qui utilisent l'anglais comme Ld'I pour l'enseignement primaire universel (EPU) sont désavantagés en mathématiques, biologie et chimie et ont, en moyenne, de moins bonnes notes que leurs camarades des trois Etats régionaux qui utilisent leur langue maternelle respective comme langue d'instruction pendant tout l'enseignement primaire ». En fait, les élèves ayant les moins bonnes notes dans ces matières si importantes pour le développement de la science et de la technologie, sont ceux de Gambella, la région commençant à utiliser l'anglais comme langue d'instruction dès la cinquième année d'études. Quels sont les résultats des élèves en anglais dans les dix autres régions ?

Tableau 7 : Résultats en anglais en 8^{ème} année d'études par région

	Région	Langue d'instruction	Nombre d'items dans l'échantillon	Note d'anglais
1	Tigray	Langue maternelle-Tigrinya	390	39%
2	Amhara	Langue maternelle –Amharic	580	34%
3	Ormya	Langue maternelle –Oromifa	599	39%
4	Harari	Langue étrangère-anglais	372	45%
5	AddisAbaba	Langue étrangère-anglais	548	46%

6	Benshangul	Langue étrangère-anglais	268	40%
7	DireDawa	Langue étrangère-anglais	377	39%
8	SNNP	Langue étrangère-anglais	1235	37%
9	Afar	Langue-étrangère anglais	394	34%
10	Gambella	Langue étrangère-anglais	400	36%

Source : Ministère éthiopien de l'Éducation, 2001

Mekonnen a calculé la note moyenne de toutes les régions en anglais qui était de 39%. Sur les trois régions qui utilisent les langues maternelles comme Ld'I dans l'ensemble de l'enseignement élémentaire (1-8), seuls les élèves de l'Etat régional d'Amhara (34%) ont obtenu une note inférieure à la moyenne en anglais. Les élèves des deux autres régions, Tigray et Oromiya, ont obtenu des notes égales à la moyenne, soit 39%. Sur les sept régions utilisant l'anglais, trois d'entre elles, Hareri, Addis Ababa et Benshangul ont obtenu des notes supérieures à la moyenne (45%, 46% et 40% respectivement). Tant à Hareri qu'à Addis Ababa, les enfants sont plus exposés quotidiennement à l'anglais que dans la plupart des autres régions. L'une d'entre elles –DireDawa - a obtenu la moyenne, soit 39%, et les trois autres régions – SNNP, Afar et Gambella – ont obtenu des notes inférieures à la moyenne (37%, 34% et 36% respectivement). Il est intéressant de noter que Gambella, la région parmi les dix qui commence le plus tôt (soit déjà en 5^{ème} année d'études) à utiliser l'anglais en tant que langue d'instruction, est celle où les élèves ont la seconde plus mauvaise note en anglais !

Sur la base des résultats énoncés ci-dessus, il est étrange de lire les conclusions et les recommandations qui s'ensuivent formulées par le ministère de l'Éducation en association avec l'USAID :

Dans les régions où l'anglais est la première langue d'instruction de la 8^{ème} année d'études, les écoles n'ont pas un niveau de résultats aussi élevé, même en anglais, que les écoles des zones utilisant les langues majeures. **Un effort particulier doit être consenti au renforcement des compétences des enseignants en langue anglaise** (ME, 2001 :102 ; caractères gras ajoutés).

Cette conclusion est tout à fait surprenante étant donné que la recommandation logique devait être le passage à l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'instruction dans les dix régions et non seulement en Tigray, Amhara et Oromiya. C'est l'absence de compétences en anglais chez les enseignants qui est problématique plutôt que le fait que ceux-ci soient contraints d'enseigner dans une langue que les élèves ne comprennent pas. Les élèves apprennent mieux quand ils comprennent ce que dit l'enseignant. Voici encore une conclusion étrange tirée du même rapport :

A l'exception de l'anglais, toutes les régions ont une structure de résultats similaire – Tigray, Amhara, Oromiya et Harari obtiennent les notes les plus élevées alors que les régions de Gambella et Afar obtiennent les plus basses. **Les résultats en anglais semblent être étayés par son utilisation comme langue d'instruction** (ME d'Éthiopie, 2001 :10, caractères gras ajoutés).

Cette déclaration n'est cependant pas exacte. Si l'on examine les résultats du Tableau 4, on voit que les élèves de Gambella, la région commençant le plus tôt à utiliser l'anglais en tant que Ld'I, sont ceux qui ont en fait des notes au test inférieures en anglais à celles des élèves de Tigriniya et Oromifa. Ces élèves utilisent leur langue maternelle comme langue d'instruction pendant les huit années d'enseignement primaire. Ils n'utilisent pas du tout l'anglais comme langue d'instruction mais ils l'apprennent en tant que langue étrangère. Les résultats relatés montrent clairement que l'utilisation de l'anglais comme langue d'instruction n'a pas d'effet statistiquement significatif sur les notes moyennes obtenues par les élèves en anglais.

La situation éthiopienne montre, de toute évidence, que l'utilisation de langues familières aide les enfants à mieux apprendre ce qu'on leur enseigne et à obtenir de meilleures notes à l'école mais l'utilisation de ces langues est fréquemment compliquée par le manque d'harmonisation

des politiques. Ce problème sape gravement le potentiel offert par l'enseignement bi/multilingue. Dans le sous-chapitre suivant, nous examinerons quelques uns des problèmes primordiaux devant être traités afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles bilingues.

4.2 Les grands problèmes des écoles bi/multilingues

Nadine Dutcher (2003 :1) nous rappelle que :

Les perspectives de réussite de l'éducation sont plus brillantes lorsque l'école appuie son enseignement d'une seconde et troisième langue sur les fondements de la langue maternelle. Telle est la promesse de l'enseignement de la langue maternelle, mais il existe également des risques, dont la possibilité que l'enseignement soit inefficace pour plusieurs raisons ainsi que le manque de soutien pour la langue maternelle de la part des enseignants, des parents et des gouvernements.

Les programmes bilingues transitoires préconisant l'abandon précoce de l'instruction en langue maternelle prévalent en Afrique (Alidou et Garba, 2003). Les études relatives à ces programmes montrent que dans la plupart des cas, les enseignants ne comprennent pas clairement le phénomène du bilinguisme et la manière dont les enfants acquièrent une alphabétisation fonctionnelle. Les enseignants s'appuient principalement sur les méthodes d'enseignement des langues utilisées dans les écoles traditionnelles. En raison du manque de formation adéquate, les enseignants bi/multilingues s'appuient sur leur propre expérience d'apprenants pour enseigner à leurs élèves.

Au Niger, Chekaroua (2004) a trouvé que les anciens enseignants des écoles traditionnelles mutés dans des écoles bilingues ont une perception négative des interactions enseignant-élève dans celles-ci car ils sont accoutumés à des classes qu'ils contrôlent puisqu'ils y utilisent des langues non familières aux enfants. Ces enseignants croyaient, en particulier, que les élèves s'expriment librement dans la classe étaient 'impolis'. Chekaroua a demandé à deux enseignants bilingues de caractériser la participation de leurs élèves et de faire partager leur point de vue sur le comportement des dits élèves. Heureusement, les enseignants bilingues formés et expérimentés ne partagent pas l'opinion des anciens enseignants monolingues comme l'indiquent les réponses fournies par les deux enseignants bilingues :

Premier enseignant :

« Je ne crois pas qu'il s'agisse d'indiscipline ; les enfants se sentent à l'aise dans les classes bilingues et utilisent leur propre langue. Par conséquent, il ne se sentent ni inhibés ni intimidés. Ils comprennent parfaitement ce qu'ils disent et ce que leur enseignant leur dit. Je crois qu'il s'agit d'une liberté d'expression et d'une facilité caractérisant le comportement de ces enfants ». (Interview avec TP-1, mai/juin, 2002).

La réponse du second enseignant est similaire à celle du premier comme indiqué ci-

dessous :

« Ce n'est pas de l'indiscipline. Dans les écoles bilingues, les enfants ne se sentent pas bloqués ou intimidés. L'enseignant n'est pas autoritaire, il ne se comporte pas comme un dictateur qui impose tout à ses élèves sans leur donner le temps de s'exprimer librement eux-mêmes. Non, nous utilisons une méthode d'enseignement consistant à laisser les élèves s'exprimer eux-mêmes librement, faire des exercices pratiques et bénéficier de tous les moyens nécessaires pour explorer ce qu'offre leur environnement immédiat sans que rien ne leur soit imposé. Dans une classe bilingue, l'enseignant guide les élèves ; de ce fait, ils ont l'esprit curieux, ouvert et ils ont le temps et la liberté de communiquer et de poser des questions d'éclaircissement à leur enseignant. Ce n'est pas comme dans les écoles

monolingues françaises dans lesquelles c'est l'enseignant qui monopolise le savoir alors que les enfants restent inactifs et ne sont que des consommateurs. Quand un visiteur, intéressé par les écoles bilingues, nous rend visite, il trouve des enfants qui s'amuse dans la classe, s'expriment sans contrainte en utilisant des gestes naturels et les mots qu'ils connaissent déjà. Par contre, les détracteurs de ces écoles bilingues viennent et voient comment les enfants s'engagent librement dans une conversation avec nous et pensent que : 'non, soit les enfants acceptent ce que cette personne leur dit soit ils doivent se taire'. Pour eux, les élèves des écoles bilingues sont indisciplinés. Pour nous, le comportement des enfants n'a rien à voir avec l'indiscipline. (interview du TP-2, mai/juin, 2002) ».

L'attitude négative des anciens enseignants monolingues vis-à-vis de l'autonomie des élèves et de leur participation active à leur propre apprentissage démontre qu'il est tout à fait nécessaire d'aider les enseignants à comprendre l'importance de créer un environnement d'apprentissage sécurisé dans lequel les enfants peuvent s'exprimer eux-mêmes sans aucune crainte. Il ne peut y avoir d'apprentissage dans des classes dans lesquelles les enfants sont réduits au silence et stigmatisés.

Sur l'ensemble du continent africain, les écoles bi/multilingues sont confrontées au fait qu'elles doivent s'appuyer lourdement sur des enseignants non formés. La majorité des enseignants bilingues sont soit des enseignants du programme général enthousiasmés par l'enseignement dans les langues maternelles soit de nouveaux diplômés des écoles secondaires qui se portent volontaires pour enseigner dans des programmes bilingues tout en cherchant d'autres opportunités d'emploi. Ces deux catégories d'enseignants reçoivent une formation très limitée et on leur confie la responsabilité d'enseigner sans que l'école leur apporte un soutien adéquat (Benson, 2002 ; Traoré). Alidou considère que :

« L'enthousiasme des enseignants ne peut pas remplacer les qualifications nécessaires à l'enseignement des langues maternelles et officielles. De nombreux enseignants bilingues se heurtent à de graves défis professionnels. Ils sont peut-être capables de parler la langue d'instruction mais ils n'en ont pas maîtrisé la lecture ou l'écriture. Alidou (2003 :112)

Selon Traoré (2001), les programmes de formation d'enseignants devraient être révisés afin d'intégrer un enseignant bi/multilingue et les besoins en formation des enseignants bilingues. Il est également impératif que tous les inspecteurs et responsables d'écoles reçoivent une formation non seulement administrative mais aussi pédagogique qui les aide à développer une base de connaissances sur l'enseignement bi/multilingue et leur permette d'aider les enseignants de ces programmes.

En 1968, le Malawi a adopté une politique linguistique qui promouvait le Chichewa – l'une de ses langues – comme langue nationale. Cette politique avait pour objectif principal de promouvoir l'unité nationale au travers d'une langue parlée par la majorité des citoyens. L'anglais a été maintenu comme langue officielle du pays. Dans les écoles, le chichewa était utilisé comme Ld'I de la première à la quatrième année d'études. L'anglais le remplace à partir de la cinquième année. Cependant, le chichewa et l'anglais sont enseignés comme matière de la première année d'études jusqu'à l'université. Selon Chilora (2000), cette politique de langue a eu une incidence positive sur le développement du chichewa en tant que langue utilisée dans la scolarité. Les différents gouvernements ont investi de façon significative dans les programmes spéciaux mis au point par les établissements de formation d'enseignants dont le principal objectif est de former des enseignants à l'enseignement du chichewa en tant que Ld'I. Des manuels scolaires ont également été produits pour toutes les matières (langue, mathématiques et études générales) enseignées dans cette langue. Cependant, les guides pour enseignants l'ont été en anglais afin de convenir aux enseignants ne parlant pas très bien le chichewa.

La principale lacune de cette politique est qu'elle ne tenait pas compte des contextes sociolinguistiques des enseignants. Certains enseignants ne parlaient pas le chichewa et travaillaient dans des communautés n'utilisant pas cette langue. Donc, ni les enseignants ni les enfants ne parlaient le chichewa. Pour aider les enfants dans leurs études, ces enseignants étaient contraints d'utiliser des langues locales comme Ld'I. Cette situation a provoqué de graves problèmes à la fois pour les enseignants et pour les étudiants. Il convient de souligner que, dans ce cas-là, les enfants étaient soumis à des tests en chichewa et en anglais alors qu'aucune des deux langues ne leur était familière. Pour remédier à ce problème, le gouvernement a introduit, en 1994, une nouvelle politique linguistique qui légitimait l'utilisation de langues locales et familières aux enfants. La principale raison de cette modification de la politique est de :

« donner aux enfants la possibilité de participer pleinement à des discussions en classe utilisant une langue qui leur est plus familière plutôt que de se battre dans une langue qu'ils commencent à apprendre (Chilora, 2000 :4).

Malheureusement, ce changement de politique n'a pas été suivi d'un redéploiement approprié des enseignants. Leurs profils sociolinguistiques n'étaient pas forcément pris en compte pour leur affectation dans les écoles. Le ministère de l'Education a, au contraire, pris en compte les demandes d'enseignants exprimées par les régions. En outre, les manuels étaient encore rédigés en chichewa et, par conséquent, les enseignants devaient les traduire dans de nombreuses langues différentes.

Un autre problème identifié par Kaphesi (2003) est la désadéquation entre la langue d'étude et la langue d'instruction. Les manuels étaient rédigés en chichewa alors que les guides destinés aux enseignants l'étaient en anglais. Il argue que cette situation crée de graves problèmes :

« Les enseignants se heurtent à un problème de traduction du vocabulaire mathématique entre l'anglais et le chichewa ce qui entraîne des pressions parmi les enseignants de mathématiques qui peuvent ne pas trouver les termes équivalents entre l'anglais et le chichewa » (Kaphesi, 2003 :277).

Le problème mis en lumière par Kaphesi et évoqué ci-dessus montre que pour que l'enseignement dans une langue africaine soit adapté, les enseignants devraient disposer de manuels scolaires et de guides qui leur sont destinés et sont rédigés dans la même langue. Lorsque les enseignants utilisent des langues africaines pour enseigner des matières, ils peuvent développer des métalangues appropriées dans ces langues. Cette utilisation peut également contribuer à leur modernisation.

Williams et Mchazime (1999) ont mené une étude sur les capacités en lecture en chichewa et en anglais chez les enfants de l'enseignement primaire du Malawi. Ils ont découvert que lire, comprendre en écoutant et parler le chichewa était beaucoup plus facile pour ces enfants qui obtenaient des résultats médiocres lorsqu'ils étaient soumis à des tests en anglais.

Le ministère de l'Education et la Save the Children Federation Inc. (USA) ont mené une étude afin de déterminer l'incidence de la politique d'enseignement primaire gratuit (Free Primary Education Policy) mise en œuvre depuis 1994. Ceci est réalisé dans le cadre du Projet sur l'Amélioration de la qualité de l'éducation (IQE) lancé par l'UNESCO. Un des aspects analysés dans cette étude est l'incidence de la nouvelle politique en matière de langue sur les

résultats scolaires des enfants. Les résultats indiquaient que l'utilisation de langues familières leur permet de mieux apprendre ce qu'on leur enseigne.

Les enfants africains éprouvent de nombreuses difficultés à lire et écrire à la fois dans leur langue maternelle et dans les langues officielles, ce qui explique pourquoi la plupart des élèves acquièrent des aptitudes en alphabétisation après six ou sept années d'enseignement de base formel. Ce problème a été détecté à la fois dans les écoles monolingues et bi/multilingues. Malheureusement, les enseignants ne sont pas formés pour détecter les difficultés de lecture et, en général, ils n'ont pas les compétences nécessaires pour enseigner la lecture, l'écriture et l'alphabétisation. Rares sont les pays qui se sont explicitement attaqués aux problèmes de la lecture et d'alphabétisation au sein des écoles. L'UNESCO, l'Association internationale de lecture et le ministère de l'Education de base de l'Ouganda ont lancé le 'Projet de lecture pour tous' dont le but principal est d'aider les enseignants à enseigner à lire de façon plus efficace et à instiller le goût de la lecture chez les enfants (Gordon, 2005). La Zambie s'est également attelée au problème de la lecture et de l'illettrisme parmi les élèves de l'enseignement de base formel en mettant en œuvre un programme intensif de lecture appelé 'Breakthrough to Literacy' (Une percée vers l'alphabétisation) (Sampa, 2003).

Le projet s'appuie sur la pédagogie centrée sur l'enfant et l'alphabétisation basée sur la littérature et il promeut également l'écriture chez les enfants en utilisant leurs histoires comme textes de base de lecture. Les parents participent également au projet et sont invités à aider leurs enfants à rédiger leurs propres livres. Ils lisent avec leurs enfants et viennent également à l'école pour assister à des séances de lecture et d'écriture. Les études indiquent que les élèves bénéficiant de cette instruction développent des aptitudes en alphabétisation supérieures à celles de leur classe dans les langues zambiennes et obtiennent des résultats équivalant à ceux leur classe en anglais. En 2002, les élèves des années d'études 1 et 2 ont été testés afin de juger de l'efficacité du projet. Des tests en lecture et en écriture ont été administrés en langues zambiennes et en anglais. Selon Sampa, en 1999, les élèves de première année ont obtenu des notes de 2,1 sur la gamme de notes escomptées de 0-24 pour le test administré en langues zambiennes. En l'an 2000, les enfants de la première année ayant suivi le projet sur l'alphabétisation ont obtenu 16,24. Ceci représente une augmentation de 780% dans la capacité à lire. Les élèves de deuxième année ont également enregistré une augmentation de 575% et ceux de la troisième à la cinquième année d'études une augmentation de 484%.

Les élèves ont aussi démontré qu'ils apprenaient l'anglais plus efficacement grâce au Breakthrough Literacy Project. En 1999, les élèves de première année obtenaient une note moyenne de 4,8 pour un test en anglais. En 2002, cette note était de 16. Plus concrètement, Sampa (2003 :41) observait que les enfants sont effectivement capables d'utiliser à la fois les langues zambiennes et l'anglais dans leur apprentissage. Ils sont capables 'de lire couramment, d'écrire clairement et de transposer leurs compétences (en alphabétisation) à d'autres matières ce qui leur permet d'apprendre l'ensemble du programme d'enseignement de façon efficace'.

La pratique de l'enseignement et le développement de l'alphabétisation pâtissent également d'un manque grave de matériels éducatifs (guides pour enseignants, manuels scolaires et livres de référence dans les langues maternelles et les secondes langues). Les enseignants non formés et ceux qui ne bénéficient pas d'un soutien régulier de la part des chefs

d'établissements et des inspecteurs s'appuient fortement sur les guides pour enseignants existants pour mettre au point leur programme d'enseignement et leurs plans de cours. Malheureusement, toutes les écoles africaines souffrent de la pénurie de matériels scolaires de qualité pour la première et la seconde langues. Ce problème est aigu dans les écoles bi/multilingues où les enseignants sont contraints de traduire les matériels destinés à l'instruction par l'intermédiaire de la langue officielle ou étrangère.

Depuis le début des années '90, la Fondation allemande pour le développement international (INWENT) et la GTZ ont développé plusieurs projets dont l'objectif est de promouvoir une alphabétisation fonctionnelle efficace parmi les enfants et les adultes d'Afrique. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger par exemple, l'INWENT a formé plus de soixante-dix auteurs nationaux de manuels scolaires et a également promu une approche intégrée d'enseignement de la langue qui insiste sur le développement d'une langue orale et écrite en première, deuxième et troisième années d'études. Les manuels scolaires produits dans le cadre de ce projet aident les élèves à acquérir non seulement des compétences cognitives mais aussi des aptitudes méta cognitives qui les aident à penser à la manière d'apprendre à lire le mieux possible et également d'apprendre tous les types de matières. En outre, tous les textes de lecture sont basés sur les besoins éducatifs immédiats de l'enfant, la culture immédiate et d'autres cultures régionales. Ces textes prévoient également des activités d'apprentissage en coopération qui encouragent les enfants à développer une alphabétisation fonctionnelle et scolaire. Les ministères de l'Education de base du Burkina Faso, du Mali et du Niger, en coopération avec l'INWENT et la GTZ ont rédigé un guide complet destiné aux enseignants qui comprend toutes les langues nationales utilisées dans ces trois pays (Galdames, et al., 2004). Cette approche a également été mise en œuvre par la GTZ dans les programmes ASTEP au Ghana (Komarek, 2003), dans lesquels des matériels scolaires et des guides destinés aux enseignants ont été produits pour aider les enseignants et les élèves à obtenir de meilleurs résultats en matière d'enseignement et de développement de l'alphabétisation respectivement.

L'absence d'un environnement lettré dans les écoles et les communautés constitue un autre facteur critique qui sape les efforts des enseignants pour enseigner l'alphabétisation dans les langues aussi bien nationales qu'officielles utilisées comme Ld'I. La plupart des études portant sur les écoles traditionnelles et bilingues en Afrique indiquent que l'un des graves problèmes auxquels les éducateurs et les enseignants doivent s'attaquer est de savoir comment rendre l'éducation et l'alphabétisation pertinentes pour les enfants et les adultes. Gardant cet aspect à l'esprit, on pourrait arguer que la pratique de l'alphabétisation devrait être liée à l'utilisation effective de la langue écrite pour réaliser tous les types de fonctions scolaires et sociales. Malheureusement, en raison de l'exclusion des langues africaines, en particulier de la communication verbale et écrite formelle dans de nombreux pays africains, les enseignants et les enfants n'ont pas toujours la possibilité d'utiliser les aptitudes d'alphabétisation acquises dans les langues maternelles ou nationales dans des situations de vie réelle. Ceci varie néanmoins d'un pays africain à un autre. En Tanzanie, par exemple, la plupart des journaux sont rédigés en kiswahili.

Au cours des années récentes, tant la GTZ que l'INWENT ont contribué à la promotion de pratiques efficaces d'enseignement et d'alphabétisation dans les écoles bilingues du Ghana, du Mali et du Niger. Ces organisations soutiennent également les efforts déployés par les ministères de l'Education pour promouvoir l'alphabétisation et la culture lettrée dans les

langues nationales. La GTZ finance actuellement un projet de rédaction au Niger assurant le suivi de celui sur l'éducation bi/multilingue achevé en 2003. Le projet actuel se propose principalement de faciliter la création d'un environnement lettré dans les langues nationales et une culture de lecture chez les enfants et les adultes. Par conséquent, il produit des matériels de lecture en langues nationales destinés aux enfants et aux adultes et il apporte un soutien financier et technique aux sociétés d'édition locales et régionales. D'autres organisations locales et régionales d'alphabétisation telles l'ARED au Sénégal, TIN TUA au Burkina Faso, les sociétés privées d'édition Edition Alpha au Niger, GAANDAL en Guinée et des auteurs locaux contribuent également au développement d'un environnement lettré et d'une culture dans les langues nationales en Afrique (Alidou et Jung, 2002 ; Glanz, 2004).

En raison du manque de formation adéquate, les enseignants africains ne savent pas comment contrôler et évaluer ce que les élèves apprennent de manière efficace. Il convient également de souligner que la large gamme de tests sur les acquis administrés aux élèves n'est souvent ni valide ni fiable. Par conséquent, on peut arguer que, dans le contexte africain, il est très difficile de déterminer avec précision l'incidence de l'enseignement sur ce que les élèves apprennent.

Le déploiement des enseignants constitue un aspect lié à l'administration scolaire qui a une incidence sur les pratiques dans l'éducation bi/multilingue. Bien souvent, les enseignants 'qui ne parlent pas ou n'ont pas de connaissances de langues *nationales* en particulier sont affectés dans des zones où ces mêmes langues sont utilisées comme Ld'I (Dzinyela ; 2001). Cette situation a une incidence sur la capacité des enseignants à utiliser la Ld'I convenablement et à bien communiquer avec leurs élèves.

Enfin, la pratique de l'enseignement est influencée, de manière négative, par les contextes sociopolitiques globaux qui ne sont pas toujours favorables à l'expansion de l'utilisation de langues africaines en tant que Ld'I dans l'éducation formelle. Au niveau macro-sociopolitique, cette situation se caractérise par la réticence de certains bailleurs de fonds internationaux à appuyer l'utilisation des langues maternelles pendant toute la durée des systèmes éducatifs formels (Alidou, 1997 ; Alidou, 2002 ; Komarek, 2003 ; Malone, 2000). De nombreuses personnes – Africains éduqués ou non - considèrent encore l'enseignement dans les langues maternelles comme un enseignement de seconde classe. Cette attitude affecte le moral tant des enseignants que des élèves. En outre, cette attitude contraint les enseignants à s'orienter plus vers l'enseignement de secondes langues que vers celui des langues maternelles. Donc, pour promouvoir une pratique efficace de l'enseignement dans les écoles bilingues, les responsables politiques devraient déployer des efforts considérables pour promouvoir, au plan politique, l'utilisation de langues africaines en tant que langues d'instruction au sein de programmes d'éducation bi/multilingues.

4.4 Recommandations

1. **Elaborer des programmes de préparation multilingues et interculturels pour les enseignants** : intégrer des philosophies, théories et méthodologies d'éducation multilingue et interculturelle dans les programmes de formation initiale et en cours d'emploi des enseignants. Cette approche aidera les enseignants à se familiariser avec l'acquisition et les théories et méthodologies d'apprentissage. De ce fait, promouvoir des programmes

d'éducation multilingue et interculturelle en Afrique implique une sérieuse révision du cursus des programmes de préparation pour enseignant.

2. **Préparer les enseignants à enseigner efficacement la lecture et l'alphabétisation tant dans la première que dans la seconde langue :** les enseignants africains ont du mal à enseigner la lecture et l'alphabétisation aux jeunes apprenants. Il ne peut y avoir de réel apprentissage si les élèves n'acquièrent pas des compétences d'alphabétisation suffisantes dans les langues d'instruction. La Zambie a traité le problème de l'alphabétisation dans les écoles avec le Programme zambien de lecture en primaire (Zambian Primary Reading Program). Ce programme a donné de bons résultats. D'autres pays d'Afrique devraient adopter une stratégie similaire pour aider les enseignants et les élèves.
3. **Enseigner aux enseignants à bien évaluer les progrès des élèves :** un des principaux problèmes dans les classes en Afrique est l'incapacité des enseignants à évaluer correctement leur propre enseignement et les progrès de leurs élèves. Ceci s'explique essentiellement par l'absence de la composante évaluation et appréciation dans le cursus de préparation des enseignants. Les enseignants sont formés à noter et non à évaluer l'apprentissage et les progrès des élèves. Les évaluations tant formatives que sommatives doivent faire partie intégrante du programme de préparation des enseignants.
4. **Formation des inspecteurs :** Pour aider à promouvoir un enseignement multilingue et interculturel en Afrique, les enseignants comme les inspecteurs doivent acquérir des compétences adéquates en pédagogie et enseignement multilingue. Les inspecteurs ne sont souvent pas inclus dans les programmes de formation, alors qu'ils sont censés promouvoir la réforme de l'éducation, inspecter et évaluer les enseignants. Pour éviter une résistance des inspecteurs à la promotion d'un enseignement multilingue et les aider à bien encadrer les enseignants, il faut leur proposer une formation de perfectionnement professionnel en enseignement multilingue et interculturel. Ils doivent également se familiariser avec l'acquisition de la première et de la seconde langue et les philosophies, théories et méthodologies d'enseignement. Comme il leur incombe d'aider les enseignants et de les évaluer, ils doivent connaître les méthodes d'évaluation et d'appréciation utilisées dans l'enseignement bilingue et interculturel.
5. Promouvoir des études qualitatives et quantitatives dans les langues nationales et officielles à tous les niveaux d'enseignement en Afrique. Il est très important de procéder à des études d'observation et ethnographiques des classes, des écoles et des communautés pour évaluer l'impact des innovations pédagogiques promues dans les écoles et les classes. Au cours des quarante dernières années, peu d'études ont été effectuées dans ce domaine en Afrique.

5 : Expérience II : Elèves actifs – apprentissage dans une langue connue

Birgit Brock-Utne

Hassana Alidou

5.1 Introduction

Il ne fait pas presque aucun doute que les différences systématiques mais fréquemment ignorées entre la langue et la culture de l'école et la langue et la culture de la communauté de l'apprenant expliquent souvent le succès marginal des programmes dans toutes les matières, sauf à enseigner l'autodénigrement. (Okonkwo, 1983 : 377).

Ce chapitre est centré sur l'apprenant africain. Si nous avions décidé de regrouper ce chapitre et le précédent, l'apprenant aurait facilement été éclipsé. Le chapitre précédent portait sur les stratégies d'enseignement employées par *l'enseignant* lorsque ni lui (elle), ni les enfants ne possèdent une bonne maîtrise de la langue d'enseignement ; dans ce chapitre nous allons nous intéresser à l'apprentissage dans ce cas. Nous nous intéresserons également à l'apprentissage lorsque l'enseignant utilise une langue qui lui *est* familière et qui *est* familière aux enfants. La part la plus importante de l'apprentissage acquis en classe ne peut se mesurer au moyen de tests notés qui portent sur les tendances en matière d'apprentissage scolaire. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de commencer ce chapitre avec un projet de recherche en cours en Tanzanie dans lequel les commentaires de l'observateur permettent de noter ce qui se passe lorsque les élèves suivent un enseignement dispensé dans une langue familière ou dans une langue étrangère.

Cet exemple et l'exemple de l'Ethiopie cité dans le chapitre précédent concernent des enfants qui ont déjà terminé les premières années du primaire. Ils montrent que même plus tard au cours de leur scolarité- la classe de 8^e en Ethiopie correspond à la première année du secondaire en Tanzanie- les élèves apprennent mieux dans une langue qui leur est familière. Les exemples portant sur les premières années de scolarité sont pris au Ghana, au Mali, au Niger, au Nigeria et au Burkina Faso. Le principe pédagogique qui consiste à aller du familier vers l'inconnu s'applique non seulement à la langue d'enseignement, mais également au contenu du programme scolaire. Il n'est pas facile pour un enfant de se retrouver subitement face à un système décimal s'il avait jusque là été habitué à d'autres systèmes de calcul centrés sur huit ou sur vingt. Traduire les livres ou le matériel pédagogique en langues étrangères dans la langue nationale ne suffit pas. Le contenu du matériel pédagogique doit être familier à l'enfant ; il doit être puisé dans son entourage, et lui inculquer la fierté de son patrimoine africain. Vers la fin du chapitre, nous aborderons les examens, et les difficultés que rencontrent les élèves lorsque la langue d'examen est étrangère et que le contenu du programme scolaire porte sur un environnement qui leur est étranger. La Namibie est citée comme exemple pour son contrôle des préjugés culturels dans les examens. Le chapitre se termine sur quelques recommandations.

La stratégie de « l'éducation pour tous » formulée lors de l'importante conférence sur l'éducation à Jomtien en Thaïlande en 1990 a été élaborée pour les pauvres (Brock-Utne, 2000; Brock-Utne, 2005a). Dans un article sur l'Education Pour Tous intitulé : leçons de politique des pays performants, Santosh Mehrotra (1998 : 479) attire notre attention sur ce qu'il considère être les caractéristiques les plus importantes des pays qui ciblent réellement les pauvres et qui ont le plus fort pourcentage de population ayant suivi tout l'enseignement de base :

L'expérience des pays performants est sans équivoque : la langue maternelle a été utilisée comme moyen d'instruction dans le primaire dans tous les cas... Les élèves qui ont appris à lire dans leur langue maternelle apprennent plus rapidement à lire dans une seconde langue que ceux qui ont d'abord appris à lire dans une seconde langue.

Cependant, selon Dutcher (2004), lors du Forum Mondial de l'Education à Dakar, la question de la langue n'a jamais été mentionnée en séances plénières. De ce fait, la question de la langue est également très peu abordée dans les documents émanant du Forum. Les documents officiels font peu référence au fait que des millions d'enfants entrent à l'école sans connaître la langue d'enseignement. Nombre de ces enfants vivent en Afrique. Le seul type d'enseignement formel proposé à ces enfants se fait dans une langue qu'ils ne comprennent ni ne parlent. Nadine Dutcher (2004 :8) écrit :

Il est choquant que le dialogue international sur l'Education Pour Tous n'ait pas abordé les problèmes que rencontrent les enfants lorsqu'ils entrent à l'école sans comprendre la langue d'enseignement, lorsqu'ils doivent **apprendre** une langue en même temps qu'ils apprennent **avec** et **au moyen** de cette nouvelle langue. **Le vrai problème est que les enfants ne peuvent comprendre ce que dit le maître !** Nous croyons que si les planificateurs internationaux avaient été confrontés à ces problèmes au niveau mondial, on aurait constaté des avancées. Cependant, au lieu d'apporter des modifications qui permettraient un véritable avancement, la communauté internationale s'est simplement réengagée à réaliser les mêmes objectifs, se contentant de changer la date de l'an 2000 en 2015 (Dutcher 2004 : 8).

Dans la majorité des pays africains, les enfants ont de grosses difficultés d'apprentissage simplement parce qu'ils ne comprennent pas ce que dit le maître. Les livres des enseignants et les cours de formation pour enseignants sont pensés pour permettre aux enseignants africains d'être plus « centrés sur l'apprenant », pour les aider à stimuler leurs élèves et les amener à développer une pensée et un dialogue critique. Il est demandé aux enseignants d'abandonner le style d'enseignement qui veut que l'élève recopie ce qui est mis au tableau, apprenne ses notes par coeur et ressorte le tout lors des interrogations. On a peu réfléchi au fait que ceci est peut-être le seul type d'enseignement possible lorsque ni le professeur ni les élèves ne maîtrisent la langue d'enseignement. L'Afrique se divise en pays anglophones, francophones et lusophones selon les langues imposées par les pouvoirs coloniaux et qui sont toujours utilisées comme langues officielles. Ces langues ne sont néanmoins pas celles parlées en Afrique. Seuls 5 à 10% de la population maîtrisent réellement ces langues. La grande majorité des Africains utilisent les langues africaines pour communiquer au quotidien. L'Afrique est afrophone.

Ce chapitre commence avec un exemple pris dans une étude sur le terrain portant sur la langue dans le cadre d'un projet d'éducation en Tanzanie, qui démontre en quoi le style d'enseignement dépend de l'utilisation d'une langue d'enseignement connue ou étrangère. Nous avons essayé d'analyser le type d'apprentissage dans deux classes différentes. Le projet en cours LOITASA (Langue d'enseignement en Tanzanie et en Afrique du Sud) (2002 – 2007) concerne plusieurs classes en Afrique du Sud où l'enseignement dans certaines matières est dispensé de façon expérimentale en langue isiXhosa en 4e, 5e et 6e années du primaire (Desai, 2004, Brock-Utne, 2005a). En Tanzanie on n'a pu mener qu'une expérience plus courte sur trois mois, sous les auspices de l'Université de Dar es Salaam dans deux écoles secondaires (Brock-Utne, 2005c). En Tanzanie, le Kiswahili est la langue d'enseignement utilisée au cours des sept années d'école primaire, mais l'enseignement secondaire et tertiaire est dispensé en anglais (Brock-Utne, 2005b). Nous allons donner un exemple pris dans la partie Tanzanienne du projet LOITASA.

5.2 Visite de deux classes du secondaire en Tanzanie – enseignement en Kiswahili dans l’une – en anglais dans l’autre

Dans le cadre de cette expérience, un même enseignant enseignait le même sujet de biologie à deux classes différentes d’élèves en 1^{ère} année dans une grande école secondaire. L’enseignante que nous appellerons ici Mwajabu, enseignait cette matière en utilisant anglais dans une des classes et le Kiswahili dans l’autre. Vous trouverez ci-dessous un extrait des fiches d’inspection d’août 2004 relatant de longues heures d’observations (Brock-Utne, 2005c). Nous commençons par un cours que Mwajabu fait en anglais et regardons ce que les élèves apprennent. Nous passons ensuite dans l’autre classe où Mwajabu refait le même cours en Kiswahili quelques jours plus tard et nous nous intéressons à la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage dans la classe.

1. Cours de biologie avec l’anglais comme langue d’enseignement

Quand nous sommes entrés dans la classe avec cinq minutes de retard car nous avons dû changer de salle, nous avons été surpris de voir les deux tiers des élèves se tenir debout près de leur bureau. Voyant notre surprise, Mwajabu dit : « je leur ai demandé de se mettre debout car certains dorment » (c’est une stratégie que Mwajabu n’utilise jamais lorsqu’elle enseigne en Kiswahili). Elle passa en revue les classes de phyla de cordés. Lorsqu’elle demanda des exemples, au début personne ne leva la main. Au bout d’un long moment, une élève qui se tenait debout tenta de donner une réponse. Mwajabu demanda à la classe :

En : A-t-elle raison ?

Els : Silence

En : A-t-elle raison, tous ?

Els : Non

En : Non, elle n’a pas raison. Restez debout.

Les élèves essayèrent de jeter un œil sur leur cahier sans que l’enseignante ne le remarque (ils n’étaient pas supposés le faire) pour donner une réponse. Si elle était juste, ils pourraient peut-être s’asseoir. Si elle était fautive, ils devraient continuer à rester debout. A un moment donné il leur a été demandé de donner des exemples d’un groupe de poissons.

L’enseignante dit : « parlez fort » (prononcé par elle cela ressemblait à « beau »). Un des garçons qui se tenait debout depuis longtemps essaya de lire ce qui était sur son cahier, et lorsque l’enseignante le désigna, il dit :

El : Oiseau (il prononça ouaseau)

En : Epelle

El : O-I-S-E-A-U

L’enseignante écrivit « oiseau » au tableau en prononçant oiseau. Elle demanda : « l’oiseau est-il un poisson ? Restez debout. N’utilisez pas le matériel que vous avez donné » (au lieu de « qui vous a été donné »).

Lorsque le cours est fait en Kiswahili il n’y a pas d’expérience aussi humiliante.

En : Avez-vous compris ce que je vous ai demandé de faire? Oui ou non? Qui n’a pas compris ?

Els : Silence

En : Vous devez répondre. En anglais s’il vous plaît.

Mwajabu demanda aux élèves de se mettre dans leur groupe parmi les cinq groupes habituels. Un des cinq groupes ne savait plus s’il était le numéro trois ou cinq. Il posa la question à l’enseignante en Kiswahili :

“Hatujui sisi ni kundi cha tatu au kundi cha tano”
(Nous ne savons pas si nous sommes le groupe trois ou cinq)

Avant de répondre à cette question, Mwajabu dit : « parlez anglais s’il vous plaît ».

Elle n’arrivait pas à suivre le plan qu’elle avait préparé pour ce cours.

Les élèves de cette classe où les cours étaient donnés en anglais restaient silencieux, graves et semblaient avoir peur. Ils essayaient de deviner les réponses que l’enseignante voulait entendre. L’élève qui avait donné la réponse « oiseau » lorsque l’enseignante demandait un exemple de poisson n’avait soit pas compris le mot poisson ou le mot oiseau, soit aucun des deux. Il avait essayé de trouver dans son cahier une réponse qui lui aurait permis de s’asseoir au lieu de rester debout en guise de punition. On peut se demander ce que les élèves apprennent dans ce cours et ce qu’ils en retirent. Ils apprennent à obéir, à rester calme. Ils apprennent que s’ils ne répondent pas ce que l’enseignant veut entendre, ils seront punis. Ils apprennent à mémoriser. Ils apprennent les stratégies de survie comme jeter un œil sur leur cahier pour y trouver une réponse même lorsqu’ils ne sont pas supposés le faire. Certains plongent dans l’apathie et deviennent indifférents. Certains apprennent qu’ils ne sont pas intelligents, et qu’il est peu probable qu’ils puissent réussir. Nous allons passer maintenant dans une autre classe où Mwajabu fait le même cours et observer l’apprentissage dans ce cas.

2. Cours de biologie avec le Swahili comme langue d’enseignement

Baiolojia

Mwajabu fait son cours en Kiswahili et veut connaître l’importance du Failam kodata. Elle veut que les élèves travaillent en groupes et lui donnent des exemples de « faida » (avantage ou importance économique) des animaux et de « hasara » (inconvenient ou danger). Mwajabu est comme toute autre enseignante. Elle sourie, semble confiante et contente. Il en va de même des élèves. Ils travaillent dans le calme, sont très vivants et font de nombreuses et de très bonnes suggestions. Dans certains cas ils ont même appris à l’enseignante des choses qu’elle ne connaissait pas ou auxquelles elle n’avait pas pensées.

Un des élèves dit que les gros animaux rapportent de l’argent à la Tanzanie (fedha za wageni). L’enseignante ne voit pas comment cela est possible, et l’élève se lance dans une longue tirade, expliquant que lorsque les touristes vont par exemple à Mikumi ou Serengeti (des parcs nationaux) pour y voir des lions, des girafes et des éléphants, ils achètent des souvenirs, prennent un hôtel et un guide et un chauffeur, etc. L’enseignante doit reconnaître que cela est tout à fait vrai.

Les élèves ajoutent que les animaux peuvent être utilisés pour le transport. L’enseignante leur demande quels sont les animaux qui peuvent être utilisés pour le transport des personnes. Ils répondent : l’âne, le chameau et le cheval. Une élève mentionne l’éléphant, mais l’enseignante répond d’abord que l’éléphant n’est pas utilisé pour le transport des personnes. Un autre élève soutient sa camarade en disant qu’il avait vu à la télévision que les gens en Inde se déplacent à dos d’éléphant et transportent des marchandises attachées sur le dos de l’éléphant. Un élève dit qu’en Inde, contrairement à l’Afrique, les éléphants sont domestiqués. Là encore, les élèves ont appris quelque chose à l’enseignante, et les élèves ont appris les uns des autres. Une autre élève parle de « kobe » (tortue) et mentionne les tortues géantes dont elle a entendu parler. Les gens montent également sur leur dos.

Les visages sont souriants et les élèves rient beaucoup et le cours passe très vite (pour l’enseignante comme pour les élèves et les observateurs). A un moment donné, l’enseignante demande à quoi servent les différentes parties de la vache. Il y a quelques réponses évidentes, puis un élève dit que ‘on peut également boire le sang de la vache. Certains protestent. L’élève dit : “Wachagga wana kunywa damu” (les Wachagga boivent du sang) et ce faisant il regarde l’enseignante qui se trouve être une Mchagga. Un grand nombre d’élèves se mettent à rire. L’enseignante pose des questions sur les avantages d’un ensemble d’animaux et la classe est vraiment très attentive. Elle veut savoir quels animaux sont “rafiki wa binadamu” (les amis des humains) et toutes les mains se lèvent pour lui donner des exemples. C’est à qui parmi les élèves donnera le plus de réponses.

Dans ce cours les élèves apprenaient à fondre les connaissances nouvelles avec celles qu'ils possédaient déjà. Ils développaient des qualités créatives comme l'indépendance et la pensée critique. Ils y acquéraient la capacité de collaborer de façon constructive avec les autres. L'enseignante n'avait pas besoin de dire : « ne regardez pas votre livre ».

Les élèves étaient encouragés à utiliser leurs connaissances préalables, à améliorer leurs connaissances mutuelles, à apprendre aux autres et à l'enseignante. C'était un cours interactif, un cours d'échanges entre l'enseignante et les élèves, et pas uniquement un cours pendant lequel l'enseignante imprime son savoir dans la tête des élèves. Cela les aidait à prendre confiance en eux-mêmes, à croire en eux-mêmes et en leur potentiel d'apprentissage.

5.3 Autres études sur l'Afrique montrant la qualité de l'apprentissage lorsque la langue d'enseignement utilisée est une langue connue

Il existe de nombreuses études sur l'Afrique qui font état de résultats similaires lorsque la langue d'enseignement est une langue familière. Une étude d'évaluation sur le projet AQE (Amélioration de la Qualité de l'Education) au Ghana basée sur l'observation des participants et portant sur l'application de la politique linguistique dans les écoles primaires ghanéennes établit que les élèves participent plus activement lorsque le ghanéen est utilisé comme langue d'enseignement (Dzinyela, 2001).

Chekarau (2004 : 323) qui a fait une étude exhaustive de deux des écoles pilotes bilingues au Niger qui utilisent le Hausa comme langue d'enseignement dans les premières années, nous explique que

la classe dans son ensemble voulait à tel point participer que les élèves se levaient pour se rapprocher de l'enseignante pour qu'elle les désigne pour répondre aux questions (Chekarau, 2004: 323).

Il explique comment l'enseignement dispensé aux enfants dans ces écoles et qui utilise une langue qui est leur est familière a encouragé une interaction enseignant-élève active, permettant aux élèves de « développer une pensée critique qu'ils pourraient utiliser dans d'autres cas d'apprentissage même lorsque leur première langue cesse d'être utilisée comme langue d'enseignement dans les classes supérieures ». (2004 : 341). Il poursuit en expliquant comment l'enseignement dispensé dans une langue connue stimule le développement cognitif des élèves :

D'une façon générale, la langue maternelle a permis d'aider les enfants à acquérir des connaissances qu'ils n'auraient pas pu acquérir autrement. Par exemple, les termes se rapportant aux différentes parties du corps et qui ont un sens métaphorique et les proverbes dont l'enseignant parlait avec les enfants étaient de exemples édifiants qui aidaient les enfants à développer leurs capacités métalinguistiques dans leur propre langue, ce qui contribuait à améliorer leur potentiel cognitif global (Chekarau, 2004 : 343)

Dans une recherche sur la langue d'enseignement couvrant essentiellement les pays dit "francophones" en Afrique, Hassana Alidou et Mallam Garba Maman (2003) concluent que les élèves sont beaucoup plus actifs lorsque l'enseignement est dispensé en langues africaines que lorsqu'il est dispensé dans les langues nationales néanmoins étrangères. Un enseignement dans la langue maternelle est beaucoup plus efficace et permet un apprentissage de qualité pour les élèves, qui apprennent quand ils peuvent mêler leurs connaissances et les connaissances nouvelles.

Le Six-Year Primary Project (Projet Primaire sur Six ans) (SYPP) au Nigeria, quelquefois appelé Projet d'Education en Langue Maternelle d'Ife est à ce jour l'étude de cas qui fait autorité sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation formelle. Le SYPP, lancé en 1970, était

essentiellement une expérience sur les moyens d'instruction avec une comparaison entre 3 années de cours en Yoruba plus 3 années de cours en anglais, et 6 années de cours en Yoruba dans les écoles primaires. Le SYPP était basé à l'Institut de l'Éducation, Université d'Ife (aujourd'hui Université Obafemi Awolowo), Ile-Ife au sud ouest du Nigeria. D'après Bamgbose (2005) le SYPP a démarré dans une école rurale avec deux classes expérimentales et une classe témoin. L'objectif principal du projet était d'utiliser le Yoruba comme moyen d'instruction tout au long des six années de primaire pour voir si l'enseignement primaire dispensé dans la langue maternelle de l'enfant peut être plus riche et plus avantageux pour les élèves qui fréquentent ce système scolaire. D'autres objectifs complémentaires portaient sur l'enrichissement du programme, le développement de matériels en Yoruba, et un enseignement plus efficace de l'anglais comme matière en ayant recours à des enseignants spécialisés en anglais (Afolayan, 1976 :117-118). Le programme du SYPP comprenait l'anglais, les mathématiques, les Sciences, des sciences sociales et le Yoruba. L'anglais et le Yoruba étaient des matières enseignées dès le primaire, alors que d'autres matières étaient enseignées en Yoruba dans les classes expérimentales. Les principales différences entre l'expérience première et les classes témoins étaient le moyen d'instruction lors des trois dernières années de l'école primaire, ainsi que le recours à un professeur spécialisé en anglais pour l'anglais enseigné comme matière dans la classe expérimentale. Bamgbose (2005 : 215) écrit :

L'avantage de ce type d'arrangement est que seul le professeur spécialisé en anglais donne à la classe un modèle de communication en anglais, tous les autres enseignants faisant cours en Yoruba dans leur matière. On espérait qu'une exposition à un bon anglais permettrait aux élèves de considérablement améliorer leur maîtrise de la langue anglaise (Bamgbose, 2005: 215).

Quelques modifications ont été apportées en cours de route au projet d'origine. En 1973, le projet a été élargi à d'autres écoles, notamment des écoles urbaines. Les nouvelles classes expérimentales ont abandonné le recours aux professeurs spécialisés en anglais. Bamgbose (2005) note que certaines contingences ont été prévues dans la conception du SYPP. On pensait que le groupe expérimental qui suivait des cours en Yoruba uniquement, l'anglais étant enseigné comme matière, aurait besoin d'un cours de transition intensif d'anglais pendant un an pour transposer en anglais les concepts appris en Yoruba. Il se trouve que ce cours n'a pas été nécessaire. Les élèves des classes expérimentales soutenaient parfaitement la comparaison avec leurs homologues d'autres écoles publiques et ont réussi l'examen commun d'entrée en secondaire. Au cours de ce projet, il y a eu une évaluation détaillée portant sur diverses matières ainsi que des tests de compréhension. Les résultats ont systématiquement montré que le groupe qui réussissait le mieux aux tests dans toutes les matières était le Groupe Expérimental d'Origine suivi de près par le Nouveau Groupe Expérimental. Le Groupe Témoin Traditionnel avait les plus mauvais résultats. Par conséquent, le moyen d'instruction fait une grande différence (Fafunwa, Macauley & Sokoya, 1989; Bamgbose, 1984).

Plusieurs études portant sur la performance et l'efficacité de ce programme indiquent que les élèves qui avaient suivi les cours en Yoruba pendant six ans avaient des résultats bien meilleurs que les élèves qui suivaient des cours en Yoruba pendant trois ans seulement et qui ensuite n'avaient que des cours dispensés en anglais comme le montre le Tableau 1.

Tableau 1 : Comparaison des performances des élèves dans le projet Ife et des projets dans les écoles classiques (groupe témoin) à la fin des examens du primaire

Ecoles Classiques N= 32 et Ecoles du Projet Ife N= 43						
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Diff	R.
1.1	50,31	21,56	37,40	22,67	12,91	2,51
Arithmétique	58,41	15,32	58,16	17,14	0,29	0,65
Anglais	51,66	12,31	52,44	15,56	0,78	0,24
Connaissances Générales	29,34	9,78	29,82	10,70	0,48	0,20
Yoruba	71,91	8,09	77,72	7,88	5,81	3,11*
* La différence est statistiquement significative à 0,01						

Source : Fafunwa et al. (1989 :128)

Selon Akinnaso (1993), le développement culturel, affectif, cognitif et socio-psychologique des enfants ayant suivi le Projet Ife était plus avancé chez les enfants ayant suivi un enseignement en Yoruba (et anglais) sur six ans que chez ceux qui fréquentent les écoles normales où l'anglais est utilisé comme seule langue d'enseignement. Des études comparables menées au Niger ont abouti à des résultats similaires. Elles montrent que lorsque les écoles bilingues expérimentales bénéficient des soutiens techniques et politiques, elles donnent des résultats positifs et les élèves sont culturellement mieux intégrés dans leurs propres communautés (Alidou 1997; Bergman et al. 2002; Chekaroua 2004, UNESCO 2003).

Ces dernières années, le Mali avec ses "Ecoles de la Pédagogie Convergente" a également apporté la preuve des effets positifs des langues connues sur la capacité des élèves à apprendre. Des évaluations comparées des performances des élèves des "Ecoles de la Pédagogie Convergente" et des écoles normales montrent que le premier système scolaire est plus efficace (voir Tableau 2). Les élèves des Ecoles de la Pédagogie Convergente ont de meilleurs résultats que leurs camarades dans les écoles utilisant le français lors des examens de fin d'éducation de base formelle qui se fait sur sept ans au Mali.

Tableau 2 : Comparaison des performances des élèves au terme de l'enseignement de base formel

Année	Ecoles de la Pédagogie Convergente (Bilingues)	Ecoles enseignant en français (Monolingues)
1994	5,52%	40,62%
1995	37,64%	42,34%
1996	75,75%	54,26%
1997	50%	36,89%
1998	71,95%	48,30%
1999	78,75%	49,13%
2000	68,57%	52,34% (avec un écart type de 16,23)

Source : Traoré (2001 : 24)

Selon Traoré (2001), l'utilisation des langues africaines dans le cadre d'une pédagogie active favorise et renforce la capacité d'apprentissage des élèves. D'une façon générale, cette innovation éducative permet d'améliorer l'efficacité scolaire.

Au Burkina Faso, deux types d'écoles bilingues ont été créés depuis le début des années 90. Les "Ecoles Bilingues" sont soutenues par l'OSEO (une organisation suisse à but non lucratif) et par quelques universitaires du Département de linguistique de l'Université de Ouagadougou. Les "Ecoles Satellites" sont un autre type de programmes bilingues. Elles sont soutenues par Le Ministère de l'enseignement de base et par l'UNICEF. Les études sur les Ecoles Satellites montrent que ce sont des écoles qui ont des résultats médiocres du fait de l'absence de soutien technique et financier adéquat pour les enseignants et du fait qu'elles utilisent un modèle d'enseignement de base bilingue inefficace. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les "Ecoles Bilingues" qui se développent comme étant des programmes bilingues efficaces avec un impact positif sur la performance des enseignants et des élèves. Le Ministère de l'Enseignement de Base du Burkina Faso a effectué une étude comparative de ce projet et des écoles normales. Il a constaté que les "Ecoles Bilingues" sont considérablement plus efficaces que les écoles monolingues qui utilisent le français comme langue d'enseignement pendant six ans. Les résultats statistiques sont donnés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Evaluation comparée des écoles monolingues et bilingues au Burkina Faso

	Ecoles Monolingues				Ecoles Bilingues	
	Nomgana	Donsi B	Donsi A	Lombila	Ecole Bilingue de Goué	Ecole Bilingue de Nomgana
Nombre d'élèves évalués	44	40	42	29	25	30
Nombre d'élèves qui ne réalisent que la ½ des performances attendues	18	8	18	1	17	23
Résultats moyens des écoles	40%	20%	42,85%	3,44%	68%	76.66%
Ecart	5,20-7,60	5 -6,80	5-7,50	5-5	5-8,8	5-8,60
Ecart type	1,9-4,90	1,70- 4,80	2-4,90	1,50-4,80	1,6-4,6	3,40-4,90

Source : Ilboudo (2003 :48)

La première cohorte des élèves des "Ecoles Bilingues" a passé les examens de fin d'enseignement primaire en 1998. Après seulement 5 ans d'enseignement en langues locales et en français, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades qui avaient suivi six ou sept ans de cours en français. En 2002, 85,02% des élèves des "Ecoles bilingues" ont réussi les examens de fin d'enseignement primaire (Ilboudo 2003). La moyenne nationale est de 61,81% avec six à sept années d'enseignement en français.

Grâce à l'utilisation de langues connues des enseignants et des enfants, les enseignants peuvent facilement faire appel aux connaissances préalables des enfants et les guider vers l'auto apprentissage, l'apprentissage en coopération, les activités de travaux pratiques et en particulier l'acquisition de connaissances nouvelles (Alidou et Jung 200). Par exemple, Bergman and al. (2002 :66) qui ont étudié

l'effet de l'utilisation des langues locales comme langue d'enseignement dans les écoles dites expérimentales au Niger, ont noté :

Les enseignants des écoles expérimentales... établissent un climat de confiance entre les élèves et eux-mêmes [...]. Les élèves des écoles expérimentales qui ne sont pas intimidés par leurs enseignants sont plus alertes, prennent des responsabilités,...participent plus activement aux cours et contribuent à aider les plus faibles (Bergma et al).

Les pays africains se battent toujours pour trouver une stratégie efficace qui leur permet de passer d'un système d'enseignement inefficace hérité de l'ère coloniale à un enseignement transformant et culturellement pertinent qui prend en compte les langues africaines, le milieu socioculturel et linguistique des personnes ainsi que leurs besoins en matière d'enseignement.

5.4 Apprentissage des sciences et des mathématiques

L'utilisation efficace de langues connues dans les classes africaines facilite le développement de l'alphabétisation. Elle aide également les élèves à apprendre d'autres matières comme les mathématiques (Kaphesi 2003). Dans une étude de Prophet et Dow (1994) au Botswana on a enseigné une série de concepts scientifiques à un groupe expérimental en Setswana et à un groupe témoin en anglais. Les chercheurs ont testé la compréhension de ces concepts et ont constaté que les élèves de 1ère année qui avaient suivi un enseignement en Setswana avaient une bien meilleure compréhension des concepts que ceux de 1^{ère} année qui avaient suivi un enseignement en anglais. Une étude similaire effectuée en Tanzanie aboutit aux mêmes résultats. Les élèves d'école secondaire ayant appris les concepts scientifiques en Kiswahili avaient de bien meilleurs résultats que ceux qui avaient suivi un enseignement en anglais (Mwinsheikhe, 2002, 2003).

Fredua-Kwarteng et Ahia (2004) notent que l'Agence Américaine pour le Développement International (USAID) a financé une étude de recherche sur les différences, si elles existent, des résultats scolaires entre les écoles élémentaires publiques et privées au Ghana. Les écoles élémentaires privées au Ghana sont financées par leurs propriétaires dans le seul but de faire des bénéfiques. Elles sont également contrôlées par les propriétaires. Les propriétaires des écoles primaires privées peuvent être des personnes ou des organisations religieuses. Les écoles élémentaires privées portent des noms différents : écoles préparatoires, internationales ou expérimentales. Les écoles privées utilisent l'anglais comme moyen d'instruction dès la première année, alors que les écoles publiques, au moment où cette étude a été menée, utilisaient les langues locales pendant les trois premières années. La majorité des écoles privées sont situées dans des zones urbaines comme Accra, Kumasi, Koforidua, et Cape Coast, où vit une grande partie de l'élite ou de la classe occidentale instruite. Cependant, le nombre d'écoles élémentaires privées au Ghana a augmenté de façon exponentielle. Certaines se sont ouvertes dans de petites villes où jusqu'à présent les écoles élémentaires publiques dominaient. Fredua-Kwarteng et Ahia considèrent que les politiques d'économie de marché du gouvernement et la détérioration des conditions dans les écoles élémentaires publiques sont responsables de cette tendance.

L'étude de l'USAID a utilisé trois grandes méthodologies pour générer des données pour l'analyse : normalisation des tests, interviews et observations. Des tests normalisés en mathématiques et en langue anglaise ont été proposés à un échantillon aléatoire d'élèves d'écoles élémentaires publiques et privées au Ghana. L'étude établit qu'en troisième année du primaire, les élèves des écoles privées élémentaires avaient une note moyenne de 48% en anglais comparés à ceux des écoles élémentaires

publiques qui avaient une note de 34%. Cependant, pour une classe de même niveau, la note moyenne en mathématiques était de 58% pour les écoles publiques élémentaires, et de 41% pour les écoles élémentaires privées. D'une certaine façon, ces derniers résultats sont assez remarquables car les écoles publiques accueillent les enfants des couches pauvres et des classes populaires de la société. La différence en faveur des écoles publiques pourrait s'expliquer par le fait que les enfants ont reçu un enseignement dans leur langue maternelle pendant leurs premières années de scolarité et ont passé leurs examens dans la langue locale.

La politique de la langue nationale au Ghana de 1971 à 2002 stipule que

Au cours des trois premières années de l'éducation de base, de la 1ère à la 3ème année, l'enseignement et l'apprentissage doivent se faire dans la langue ghanéenne qui prédomine dans la région où vit l'enfant. L'anglais doit être enseigné comme langue étrangère avant de devenir la langue d'enseignement en 4^{ème} année. Les langues et la culture ghanéennes sont ensuite enseignées comme matières obligatoires jusqu'à la fin de l'enseignement de base. Le français est enseigné comme langue étrangère dans le premier cycle du secondaire où il y a des professeurs de français (ME, 2001 : 24)

Ce document a été publié en septembre 2001. Jusque là, le gouvernement ghanéen recevait depuis plusieurs années une aide des diverses agences de bailleurs de fonds pour mettre en place une politique de l'enseignement dans la langue maternelle au cours des trois premières années d'école. Dans le nord du pays il y avait les écoles Shepherd subventionnées par les danois et le projet Childscope de l'UNICEF dans les plaines d'Afram, qui enseignaient en langues locales. La Coopération Technique Allemande oeuvrait pour renforcer l'enseignement dans les langues locales dans les nombreuses écoles de formation des maîtres du pays. La Banque mondiale a financé l'impression et la distribution en masse de manuels scolaires et de manuel des enseignants dans deux langues principales concernant près de 70% de la population ghanéenne (Komarek, 2004). Vers la mi-novembre de la même année que la citation mentionnée ci-dessus, le Bureau du Premier Ministre a envoyé un protocole aux « Partenaires du Développement » avec copie au Ministre de l'Education, retirant le document « Politiques Sectorielles et Plans Stratégiques de l'Education ». Et lors d'un débat parlementaire (Parlement du Ghana 2002 :1871) le 28 février 2002, le Ministre de l'Education, Le Professeur Akumfi a annoncé :

L'enseignement à tous les niveaux de l'école primaire se fera en anglais. Cependant, les élèves de toutes les écoles de base (privées et publiques) devront étudier une langue ghanéenne comme matière scolaire à partir de la première année du primaire. Là où il y a des professeurs, le français sera enseigné de la 1^{ère} à la 3^{ème} année du secondaire (Parlement du Ghana 2002 : 1871).

Cette décision a été rendue publique lorsque le 17 mai 2002 le Daily Graphic a cité le Ministre de l'Éducation du Ghana qui aurait dit que le Cabinet a décidé qu'à partir de septembre 2002, l'anglais serait la seule langue d'enseignement à tous les niveaux de la scolarité.

Wilmot de l'Université de Cape Coast considère :

bon de noter la proximité de cette nouvelle politique élaborée dans ces termes avec celle promulguée immédiatement après l'indépendance. La différence est que la politique précédente permettait aux enseignants de première année d'utiliser leur jugement professionnel et de changer la langue d'enseignement pour passer de l'anglais à la langue autochtone ghanéenne lorsqu'il leur paraissait évident que les enfants, à ce niveau, ne suivaient pas les cours. La politique actuelle, par ailleurs ne laisse pas de marge de manoeuvre aux enseignants (Wilmot, 2003a : 5).

Eric Wilmot (2003b) a mené une étude de cas parmi les élèves de deuxième année qui démontre certains des effets de la politique linguistique de 2002 du Ghana. Wilmot a procédé à des interviews cliniques auprès de 30 enfants sélectionnés en enquêtant sur les processus de calcul et de résolution de problème de chaque enfant au moyen de différentes tâches. Les entretiens ont été enregistrés sur vidéo et analysés. Dans l'école primaire de Cape Coast où Wilmot a effectué son étude, l'anglais était utilisé comme langue d'enseignement dès le départ. En passant de l'anglais à la langue maternelle de l'enfant comme langue d'enseignement, cette étude montre que les enfants apprennent beaucoup mieux et en savent plus lorsqu'ils suivent leurs cours dans une langue qui leur est familière. Wilmot montre que les enfants classés comme médiocres avaient en fait beaucoup de connaissances que l'école avait mal évaluées parce que les enfants ne maîtrisaient pas bien la langue étrangère qui servait de langue d'enseignement. Ceci est le cas dans de nombreuses écoles urbaines et privées au Ghana qui fonctionnent en utilisant l'anglais dès la première année.

Bien que les entretiens cliniques aient porté sur 30 enfants, Wilmot (2003b) dans un article de recherche s'intéresse à deux des enfants de deuxième année : Fiffi venant d'une famille aisée qui parle plutôt l'anglais et quelquefois le Fante à la maison, et Elli appartenant à une famille de classe plus moyenne parlant l'Ewe à la maison. Le Fante était la langue de la région. Fiffi était très actif en classe car il maîtrisait parfaitement l'anglais et le Fante. Elli restait le plus souvent silencieux ou ne participait pas activement. D'après l'évaluation de leur maître, Fiffi avait des résultats supérieurs à la moyenne de la classe alors qu'Elli avait des résultats moyens. Une recherche qualitative a montré qu'Elli avait la bonne réponse aux problèmes de mathématiques, mais n'arrivait pas à expliquer comment il l'avait trouvée. Quand l'Ewe, la langue maternelle d'Elli, est devenue la langue d'enseignement il a pu expliquer les résultats qu'il avait trouvés et a fait preuve d'un bon raisonnement abstrait, ce qui n'avait pu être détecté lorsqu'il devait répondre en anglais. L'analyse des problèmes proposée à ces enfants a montré qu'ils étaient tous deux aussi compétents en mathématiques et qu'ils pouvaient résoudre des problèmes mathématiques du même niveau de difficulté. La seule différence entre les deux enfants portait sur leur compétence linguistique. En modifiant la langue d'enseignement et en passant des langues dominantes de la classe à la langue maternelle de l'enfant, ce qui était « invisible » pour le maître – les véritables connaissances d'Elli en mathématiques – sont devenues visibles.

Dans les tests de mathématiques du TIMSS 2003 (Trends in International Mathematics and Science Study) (Tendances dans l'Etude Internationale sur les Mathématiques et les sciences) de huitième année, il est écrit que sur les 45 pays qui y participaient, le Ghana a terminé 44^{ème}. La note des élèves ghanéens était de 276 comparée à la moyenne internationale de 466. Dans deux articles du Ghana News Y. Fredua-Kwarteng et Francis Ahia (2005 a, 2005b) ont essayé d'expliquer ces mauvais résultats ; le premier article porte sur les résultats en mathématiques, le deuxième porte sur les résultats en sciences. Ils commencent par expliquer qu'un pays dont la pédagogie nationale en mathématiques est compatible avec celle du test, a plus de chance de réussir qu'un pays ayant une pédagogie mathématique différente. Au Ghana, selon les auteurs :

L'enseignement des mathématiques en huitième année se fait selon les modèles de transmission et d'ordre. Les maîtres transmettent essentiellement des faits mathématiques, des principes et des algorithmes, et ordonnent aux élèves de les apprendre de façon passive et craintive. Les élèves ne sont pas encouragés à poser des questions ou à s'embarquer dans des résolutions de problèmes pour acquérir une compréhension conceptuelle et procédurale de ce qui leur est enseigné. Les élèves mémorisent simplement les algorithmes et les recrachent pendant les tests ou les examens (Fredua-Kwarteng, Ahia 2005a).

Ils attribuent le fait que les élèves n'acquièrent pas les compétences à résoudre ou à poser des problèmes à l'utilisation d'une langue d'enseignement étrangère :

Comme les élèves ghanéens passent les tests en anglais (la langue dite officielle du Ghana), ceux dont la première langue n'est pas l'anglais sont fortement désavantagés. Nous ne sommes pas surpris que les pays qui ont enregistré les meilleurs résultats aux tests de mathématiques--- Taiwan, Malaisie, Lettonie, Russie- utilisent leur propre langue pour enseigner et apprendre les mathématiques (Fredua-Kwarteng, Ahia 2005a).

Les deux auteurs, qui sont tous deux des professeurs de mathématique, considèrent qu'un élève ghanéen qui est bon dans sa langue natale ou maternelle pourrait répondre correctement à presque toutes les questions si elles étaient traduites dans la langue natale de l'élève. Ils savent que la langue d'enseignement dans les écoles ghanéennes est une question controversée. Et ils poursuivent :

Certains ghanéens prennent comme théorie qu'une personne s'améliore dans une langue étrangère en l'utilisant souvent et sur une longue période. Si on applique ce type de raisonnement au cas qui nous intéresse, nos élèves de huitième année s'amélioreront en montant de classe et atteindront la maîtrise de l'anglais nécessaire pour la résolution de problèmes. Néanmoins, il est malheureux que la plupart de ces élèves décrochent psychologiquement en mathématiques avant d'acquérir la maîtrise de l'anglais ! Certains ghanéens soutiennent même qu'utiliser l'anglais comme support d'enseignement permet aux ghanéens « d'amener » leur formation dans n'importe quel pays anglophone. Mais comme nous l'avons dit dans un de nos articles sur l'enseignement des mathématiques, les élèves ghanéens du secondaire s'inscrivant dans les écoles au Canada, ils sont confrontés à deux grands problèmes. Ils doivent trouver le sens des concepts mathématiques et les mots pour communiquer la signification de ces concepts. Les élèves asiatiques eux, doivent trouver les mots pour expliquer leur compréhension des concepts mathématiques. Ceci parce qu'ils ont déjà appris les sens des concepts mathématiques dans leur propre langue. Quel est donc l'enseignement le plus exportable ? (Fredua-Kwarteng, Ahia, 2005a).

Les auteurs critiquent encore les tests qui sont enracinés dans un environnement occidental, essentiellement américain, utilisant des concepts non connus au Ghana, comme le mot « parking ». Leur expérience professionnelle les amène à constater que les élèves ont plus de chance de résoudre des problèmes mathématiques s'ils peuvent comprendre le contexte culturel du problème. Le contexte culturel sera traité dans le passage ci-dessous. Il faut dire qu'en octobre 2004 il y a à nouveau eu un changement de la politique linguistique au Ghana et le nouveau Livre Blanc sur le Rapport du Comité d'Examen de la Réforme de l' Education indique que :

Le Gouvernement accepte la recommandation qui veut que la première langue parlée par l'enfant à la maison et l'anglais langue officielle du Ghana, soient utilisés comme langue d'enseignement en

maternelle et à l'école primaire. Le Gouvernement accepte donc la recommandation du Comité d'utiliser la première langue des enfants comme la principale langue d'enseignement en maternelle et dans les premières années du primaire là où existent les maîtres et le matériel didactique et lorsque la composition linguistique de la classe est assez uniforme (ME du Ghana, 2004 : 10).

5.5 Intégrer l'éducation dans la vie communautaire Africaine

Le principe « du connu à l'inconnu » concerne non seulement la langue mais aussi le contenu du programme. Il est nécessaire de créer un programme culturellement sensible enseigné dans une langue que les apprenants maîtrisent. Les quatre modèles suivants existent tous en Afrique :

	Langue locale/connue	Langue officielle/étrangère
Contenu culturellement sensible	A	C
Contenu inconnu	B	D

Sur ces quatre modèles, le A est le meilleur bien que malheureusement le moins utilisé, mais nous montrerons plus tard qu'il est utilisé dans le programme scolaire Village en Namibie. D est le pire des modèles mais est malheureusement le plus fréquemment utilisé.

Lorsqu'on demande aux professeurs ghanéens de dresser le profil d'un maître du primaire efficace, ils placent la « maîtrise de la langue locale » « la connaissance et le respect de la culture de l'enfant, « l'amour et l'attention » sur le même plan que « la maîtrise des matières et des méthodologies » (Chatry-Komarek, 2003 :33).

Dans sa dissertation de doctorat sur les écoles bilingues au Niger, Chekaraou (2004) écrit que l'objectif n'était pas seulement d'enseigner dans la langue maternelle des enfants : le Hausa, mais également de créer un programme culturellement sensible :

Les cours dans les écoles bilingues étaient basés sur des thèmes qui reflètent l'environnement immédiat des enfants. Discuter de sujets endogènes en classe contribuait au maintien des cultures endogènes. La discussion a permis aux enfants de voir leur culture sous un angle positif et multiplie les chances de les voir passer leurs connaissances aux générations suivantes. Par exemple, parler des jeux que les enfants pratiquent à la maison ainsi que de ceux qui sont pratiqués en ville permet aux enfants de comprendre l'importance de ces jeux dans la société. De même, l'utilisation de chèvres et de moutons en cours de maths pour enseigner le calcul contribue non seulement à aider les enfants à valoriser, mais également à entretenir leurs connaissances préalables. (Chekaraou , 2004 : 342)

La majorité des études montrent que l'utilisation de langues connues ou de langues nationales comme la langue d'enseignement a également facilité l'intégration des cultures africaines dans les programmes scolaires, rendant l'enseignement bilingue ou multilingue plus réactif aux besoins des enfants et des adultes africains. Les enfants qui fréquentent une école utilisant leur langue maternelle ou une langue connue acquièrent la fierté de leur culture et de leur langue. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, un des principaux objectifs des écoles bilingues expérimentales est d'aider les jeunes gens à mieux comprendre leur environnement et leur culture, car on s'attend à ce que la majorité d'entre eux restent dans leur communauté et contribuent efficacement à son développement socioculturel et économique. Ces programmes bilingues intègrent les connaissances locales dans les programmes modernes. Dans chaque pays, les spécialistes de l'éducation ont fait un effort considérable pour développer un programme multiculturel qui comporte non seulement des connaissances sur les

cultures nationales et leurs liens les unes avec les autres, mais également des connaissances sur les cultures régionales. Un autre objectif important de ces programmes est de promouvoir le respect de la diversité locale, nationale et régionale, une culture de la paix et la tolérance entre les jeunes. Dans ces pays, les programmes d'enseignement bilingue mettent également l'accent sur l'importance de la question de l'égalité des sexes (Ilboudo 2003). Au Burkina Faso, le Ministre de l'Enseignement de Base, un partisan de l'enseignement bilingue, Ouédraogo (2002 :14) déclare que les « Ecoles Bilingues » ont plusieurs objectifs. Quatre de ces objectifs portent essentiellement sur la promotion d'un enseignement culturellement approprié dans les écoles et les communautés :

- **L'égalité des sexes** aussi bien au niveau de l'accès à l'école que du contenu des cours et de la mise en pratique des métiers appris à l'école
- **Le lien entre l'enseignement et la production** : les élèves ont des activités manuelles comme l'agriculture, l'élevage, l'artisanat, la menuiserie, qui sont liées à l'économie locale. Ces activités font partie des cours dispensés et constituent également des travaux pratiques permettant d'appliquer les leçons apprises
- **La revalorisation de la culture** : l'introduction dans les écoles de valeurs culturelles africaines positives comme la solidarité, l'honnêteté, la tolérance, le travail, le respect des anciens, le respect de la vie, ainsi que les contes et les proverbes, les chansons et les danses, la musique autochtone et les instruments de musique traditionnels
- **La participation des parents** : les pères et les mères participent à l'élaboration du programme de l'école et à la définition de certains aspects de l'enseignement à l'école comme la production et la culture.

L'intégration des cultures et des langues des enfants dans les activités du programme a facilité la participation des parents dans les écoles rurales. Elle permet également une attitude positive des parents et des élèves envers l'école. Au Nigeria, les élèves qui ont suivi le projet bilingue Ife avaient de plus amples connaissances sur leur environnement socioculturel et étaient plus actifs que les élèves des écoles normales où l'essentiel de l'enseignement se fait en anglais (Fafunwa et al. 1989; Dutcher et Tucker 1995 : 13 et Bamgbose 2005).

Ilboudo (2003) a mis en avant une réalisation importante qui peut expliquer l'efficacité des dites « Ecoles Bilingues » au Burkina Faso. Il constate un apprentissage culturel plus important chez les élèves et une plus grande productivité socio-économique des « Ecoles Bilingues ». Il déclare que les élèves profitaient de ces écoles sur divers plans. Les projets économiques comme l'élevage ont aidé les élèves à apprendre diverses matières et à intégrer le système de connaissances locales dans l'enseignement de base formel. De plus, les élèves ont pu en tirer quelques bénéfices financiers. Voir le Tableau 4 ci-dessous. Cette activité a aidé les maîtres à enseigner des matières comme les sciences sociales, la biologie (reproduction) et les mathématiques dans un contexte qui leur parle. En achetant, en élevant et en vendant des chèvres, des moutons et des poulets, les enfants apprennent comment se pratique l'élevage dans leur culture et dans le monde moderne. Ils apprennent de nouvelles méthodes pour moderniser certaines activités socio-économiques qui se pratiquent dans leur propre communauté. La scolarisation devient plus pertinente, non seulement pour les enfants qui apprennent en mettant la main à la pâte, mais également pour les parents qui bénéficient de la contribution de leurs enfants à toutes les activités socio-économiques et culturelles.

Tableau 4 : La Productivité du Projet Economique d'Elevage (en francs CFA)

Ecoles Bilingues	Nombre de moutons	Prix Payé pour les moutons	Prix de vente des moutons	Bénéfice
Nomgana	30	225.000	356.000	132.000
Goué	25	187.000	289.000	102.000
Total	55	412.000	645.000	233.000

Nous devrions rappeler aux lecteurs que l'un des principaux objectifs de cette innovation scolaire est de préparer les élèves à devenir des citoyens plus productifs et actifs dans leurs communautés. Les activités culturelles, pastorales et agricoles font partie du programme scolaire. En incluant les réalisations culturelles et socio-économiques dans leurs rapports officiels, les promoteurs des "Ecoles Bilingues" ont clairement insisté sur la nécessité de passer d'une évaluation traditionnelle de l'école qui s'intéresse essentiellement aux résultats des tests de compétence, à des méthodes d'évaluation plus holistiques. Ce type d'évaluation porte sur d'autres aspects très importants comme la capacité des élèves à démontrer la solidité des connaissances acquises à l'école grâce aux travaux pratiques. Cet aspect doit être pris en compte et retenu pour qu'il permette une réforme indispensable qui transforme l'éducation en Afrique.

Un programme d'enseignement intéressant, le Programme Ecole de Village, a été mis en place en 1994 pour les enfants Ju/'hoansi San dans la région Nyae Nyae au nord-est de la région Otjozondjupa en Namibie (Brock-Utne, 1997a; Brock-Utne, 2000). Le Projet Ecole de Village avait pour objectif général d'offrir un enseignement de base en langue maternelle de la première à la troisième année d'école. La philosophie du Programme Ecole de Village veut que l'école soit proche du domicile de l'enfant. L'école ne devrait pas éloigner l'enfant de ses parents. Des locaux ont été construits pour quatre des cinq écoles de village. Dans la cinquième école, le maître enseignait sous un arbre (Pfaffe, 2002). Les personnes plus âgées sont également intégrées dans ces écoles de village. La religion n'est pas enseignée à l'école puisque les apprenants reçoivent un enseignement religieux à la maison. Les maîtres sont issus de la communauté et parlent la langue des enfants.

Le programme scolaire est lié à la culture de l'apprenant. La langue d'enseignement est la langue locale Ju/'Hoan. Les enfants Ju/'hoansi San sont réputés pour ne pas aller à l'école, mais ils fréquentent le Programme Ecole de Village de la Fondation Nyae Nyae. Cela s'explique peut-être par la sensibilité culturelle du programme. Une des raisons pour lesquelles les Ju/'hoansi San ne voulaient pas que leurs enfants fréquentent l'école était que celles-ci pratiquaient les punitions corporelles (Ces punitions sont maintenant interdites par la loi dans les écoles namibiennes). Les punitions corporelles sont une pratique qui va totalement à l'encontre de la culture Ju/'hoansi San. Dans le Programme Ecole de Village jamais de telles punitions n'ont été pratiquées. Lorsque les apprenants commencent à s'ennuyer ou à s'agiter, on arrête simplement le cours. Ils font alors autre chose ou terminent simplement les cours là (Brock-Utne, 1995 ; Brock-Utne, 2000).

D'après une communication personnelle de la Fondation Nyae Nyae, les 220 enfants de l'Ecole de Village sont beaucoup plus avancés que les autres apprenants parce qu'ils apprennent dans leur langue maternelle et sont exposés à un matériel pédagogique culturellement sensible et à des maîtres que chacun respecte (Brock-Utne, 1995; Brock-Utne, 2000). La production de matériel pédagogique a été réalisée dans le cadre du programme et l'accent a été fortement mis sur l'élaboration d'un programme local. Joachim Pfaffe (2002) note qu'au cours du projet, on a préparé des guides d'alphabétisation de la langue Ju/'hoan, basés sur les histoires traditionnelles du peuple Ju/'hoan. Celles-ci ont été rassemblées dans les villages de Nyae Nyae par les maîtres mêmes des élèves. Lors du processus de développement des lecteurs, les histoires d'origine ont été accompagnées par des illustrations et didactiquement adaptées pour démarrer l'alphabétisation. Pfaffe explique comment :

Après la production des livres d'alphabétisation en Ju/'hoan, leur traduction ultérieure en anglais a mis en valeur la richesse culturelle du peuple Ju/'hoan, l'ouvrant à un plus large auditoire. De plus, la traduction anglaise offre la possibilité d'enseigner l'anglais comme langue étrangère (Pfaffe, 2002 : 161).

Les 220 enfants de l'école sont nourris par le Programme Alimentaire Mondial (World Feeding Program) et reçoivent un âne et une charrette⁴⁷ en guise de moyens de transport.

5.6 La teneur des examens, des évaluations et des tests

La plus grande menace qui pèse sur l'adoption de programmes adaptés au contexte local et basés sur les systèmes de connaissances locales, est la réintroduction des examens créés par l'occident, souvent par le Cambridge Examination Syndicate pour l'Afrique anglophone. Les professionnels de l'éducation savent que ceux qui élaborent les tests et décident des examens à faire passer sont en fait ceux qui décident le programme. Il importe peu que les directives du programme stipulent que les enfants doivent apprendre à coopérer, apprendre à labourer la terre ou à aider les voisins, si tout ceci est mesuré par des tests qui portent sur le comportement individuel et des compétences cognitives individuelles restreintes. Ces comportements et ces compétences deviennent alors le programme ; ils deviennent ce que les enfants apprennent. Dans l'idéal ce devrait être l'inverse : un pays décide d'abord quel enseignement il souhaite pour ses citoyens, puis décide comment évaluer s'il y a eu acquisition des compétences souhaitées. Le premier Président de la Tanzanie, Julius Nyerere, le *mwalimu*, a clairement exprimé cette idée dans sa directive d'orientation publiée en mars 1967 et intitulée *Education pour l'autonomie* :

Les examens que passent aujourd'hui nos enfants sont basés sur une norme et une pratique internationales qui se sont développées sans tenir compte de nos problèmes et besoins particuliers. Nous devons maintenant réfléchir d'abord à l'enseignement que nous souhaitons offrir, et une fois cela fait, voir si un certain type d'examen pourrait venir sanctionner une phase d'enseignement. Cet examen devrait alors être conçu pour convenir à l'enseignement dispensé (Nyerere, 1968 : 63).

Dans la même directive d'orientation, Nyerere note que pour l'éducation que la Tanzanie indépendante veut instaurer, « l'objectif n'est pas d'offrir une éducation moins bonne que celle dispensée actuellement. L'objectif est d'offrir une éducation différente » (1968 : 63). Il souhaitait que le système d'éducation de Tanzanie insiste sur l'effort de coopération et non le progrès individuel, et mette l'accent sur les concepts d'égalité et de responsabilité (1968).

Nyerere a mis le doigt sur un fait que tous les spécialistes de l'éducation connaissent ; notamment que ce sont les examens qui décident des programmes. Ce qui est mesuré dans les tests qui comptent pour un avancement dans le système, c'est ce que les élèves vont essayer d'apprendre quoique le maître essaie d'enseigner. Les manuels importés pourraient être utilisés de façon créative par le maître afin d'insister sur le programme local lorsque les examens sont préparés localement. Des examens importés ne permettraient pas de travailler sur un programme local.

Le chercheur finlandais Tuomas Takala (1995), qui a mené une étude sur la fourniture des manuels scolaires en Zambie, au Mozambique, et en Namibie, note que l'importation de manuels scolaires est importante dans ces pays, en particulier au niveau du secondaire. A propos de leur influence, il remarque :

Lors des discussions de politique, l'influence externe découlant de l'utilisation de livres étrangers a quelquefois été critiquée, mais il s'agit surtout de la préférence donnée aux examens du secondaire de la

⁴⁷ Lors d'un voyage dans le désert du Kalahari au Botswana début septembre 1997, Brock-Utne (1997b) rencontra à nouveau un groupe d'enfants du peuple San, les Basarwa, et se dit qu'il aurait été bien mieux pour eux de bénéficier de l'enseignement offert par la Fondation Nyae Nyae de Namibie. Les enfants Basarwa vivaient dans des hôtels proches de l'école très éloignée du domicile des parents et l'enseignement était dispensé dans des langues qu'ils ne comprenaient pas. La nourriture qui leur était offerte était de qualité nutritionnelle médiocre.

métropole ou à des versions adoptées de ces examens, par rapport aux examens élaborés localement. (Takala, 1995 : 164)

Brock-Utne (2000) mentionne lors d'une discussion sur les examens en Afrique que Pai Obanya affirme que l'une des plus belles réussites du travail sur les programmes des pays anglophones d'Afrique de l'Ouest dans les années qui ont suivi l'indépendance a été l'instauration d'examens basés sur les programmes scolaires élaborés localement par les centres de préparation des programmes en Afrique. L'accent à nouveau mis par les bailleurs de fonds sur « les niveaux scolaires »⁴⁸, pourrait bien selon Angela Little (1992) signifier des niveaux et des tests occidentaux.⁴⁹

Les bailleurs de fonds de l'Education africaine ont en 1989 créé un Groupe de Travail sur les Examens Scolaires (GTSE) conduit par l'agence irlandaise pour le développement le HEDCO pour « encourager la coordination et la collaboration pour l'élaboration de systèmes d'examens nationaux qui serviraient de mécanisme pour améliorer l'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne » (Lynch, 1994 : 10). Le GTSE a élaboré un programme spécifique au pays sur cinq ans, renseigné le coût des plans d'action pour l'amélioration des systèmes d'examens dans quatorze pays sub-sahariens. Il voulait également « attirer l'attention sur le rôle des examens dans l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire » (Lynch, 1994 : 10). Le GTSE constate qu'il a réalisé ses objectifs mais conclut : Il est nécessaire et continuera d'être nécessaire d'apporter une aide aux systèmes d'examen africains par le biais de conseils, d'assistance technique et de formation » (p.10).

L'assistance technique recherchée viendra très probablement du Nord, d'un des pays « bailleur de fonds », même si comme le dit Pai Obanya, il existe un corps de personnes compétentes pour élaborer des programmes et des tests en Afrique. La (es) personne(s) venant d'un pays bailleur de fonds pour aider un pays africain à élaborer des tests scolaires devra (ont) connaître la culture du pays, de préférence parler une ou plusieurs des langues africaines parlées dans la région, connaître l'idéologie de l'état en matière d'éducation, connaître le programme qu'ils ont développé (ou sont en train de

⁴⁸ Lorsque la Banque mondiale (1988a) dit que les niveaux scolaires sont faibles dans les pays africains, elle le dit par rapport aux mauvais résultats que les élèves africains ont obtenu aux tests élaborés par l'Occident, par exemple l'IEA (Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement Scolaire). Ces tests sont une émanation de la culture occidentale et impliquent des concepts occidentaux. La majorité des élèves africains qui doivent les passer, doivent souvent le faire dans leur seconde et même leur troisième langue, alors que la plupart des élèves des pays industrialisés les passent dans leur langue maternelle. Les tests de compréhension de la lecture, de sciences générales et de mathématiques de l'IEA (Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement Scolaire) appliqués à certains pays africains et auxquels la Banque fait référence dans son document *EPSSA* de 1988, ont amené la Banque Mondiale à tirer la conclusion suivante : « la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne est bien en dessous des niveaux mondiaux » (Banque mondiale, 1988a : 40). Les chercheurs africains dans l'éducation sont extrêmement sceptiques lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves africains avec une batterie de tests utilisés de façon transnationale par des organisations telles que l'IEA qu'ils perçoivent comme « issue de milieux culturels très spécifiques dans les pays industrialisés du nord » (Ishumi, 1985 : 13).

⁴⁹ La chercheuse danoise Joan Conrad a étudié les effets d'un programme d'éducation de base mis en place au Népal, conséquence de l'engagement des bailleurs de fonds dans l'enseignement de base suite à la conférence de Jomtien. Elle admet que les agences de bailleurs de fonds du Nord peuvent avoir les meilleures intentions lorsqu'elles s'embarquent dans un projet comme le Programme d'Education de Base et Primaire (PEBP), (Basic and Primary Education Program (BPEP)), lancé au Népal en 1992. Elles se sentent engagées « à améliorer la qualité de l'enseignement et à répondre aux besoins de l'Education de base au Népal » (Conrad, 1994 : 1). Mais l'expression « qualité de l'enseignement » est chargée d'idéologie. Les principales composantes du projet portent sur l'élaboration du programme et la production de manuels scolaires ainsi que l'amélioration du système d'examens généraux. Des efforts spécifiques seront faits pour élaborer un examen efficace pour la cinquième année, en fonction de critères prédéterminés.

Le PEBP présente un programme modèle considéré de façon générale comme universellement valable pour améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en développement, sans lien avec les conditions culturelles caractéristiques des pays. Conrad, qui est fortement critique à l'égard du PEBP au Népal, se plaint : « la grande similitude de ces programmes est alarmante » (Conrad, 1994 : 20).

développer), et être conscient des espoirs des parents et des enfants pour l'avenir.⁵⁰ Angela Little (1992) a analysé les tensions entre les normes externes et les cultures internes. Les définitions culturelles des niveaux nécessaires des résultats d'apprentissage varient ; ainsi que celles des stratégies utilisées pour les évaluer. Elle constate une tendance croissante à l'internationalisation des cibles et des pratiques de l'évaluation scolaire et demande :

Si « les normes internationales » qui dans de nombreux cas [dans le contexte africain] signifient « normes externes » produites par l'Occident commencent à l'emporter sur les normes nationales et sub-nationales, quelles seront les implications pour les programmes établis en fonction des caractéristiques nationales et culturelles ?

Est-ce qu'une technologie internationalisée pour l'évaluation de l'éducation pourra permettre d'entamer une réforme internationalisée du programme ? De combien cela amplifiera-t-il le fossé entre la culture de ceux qui contrôlent l'éducation et qui élaborent les tests et les programmes (i.e., « les spécialistes supranationaux de l'éducation ») et la culture de l'enfant dont l'apprentissage est l'objectif ? (Little, 1992 : 20).

Mais, le fait que les examens ont une si grande influence sur le programme est également une occasion pour les spécialistes de l'éducation avisés et travaillant au Ministère de l'Éducation et dans les Conseils Nationaux d'Examens de suivre et d'analyser les examens et d'utiliser cette analyse pour élaborer des examens différents qui prendront mieux en compte le programme local. Il peut ainsi y avoir une indigénisation du programme. Nous allons nous intéresser à de bons exemples de contrôle des examens pris en Namibie.

5.7 Contrôle des examens : un exemple positif

Des tentatives ont été faites il y a une dizaine d'années en Namibie, un pays qui venait à l'époque d'acquérir son indépendance, pour contrôler la partialité culturelle ou vis-à-vis du genre des examens nationaux (MEC/NIED, 1994). Ce contrôle des examens est assez impressionnant et peut servir d'exemple aux autres pays africains.

Le contrôle du certificat d'examen du premier niveau du secondaire en 1993 a montré par exemple, que l'examen en sciences de l'habitat a une tendance culturelle à porter sur le mode de vie urbain et la nourriture européenne. Toutes les illustrations étaient européennes et les exemples d'intérieurs étaient européens ; toutes les recettes de cuisine étaient européennes. Dans le questionnaire d'examen, rien n'indiquait qu'il concernait l'Afrique ou la Namibie. Quand on est passé au questionnaire d'examen sur l'art on a constaté que seuls 16% des points attribués aux réponses concernaient la Namibie ; 84% des notes portaient sur l'histoire de l'art européen. Le document de contrôle conclut :

Avec une [attention] seulement symbolique à l'art namibien ou africain, cet examen contribue à culturellement déshériter la Namibie, ce qui est fortement critiqué dans les documents du Ministère, et à contrarier la politique du Ministère. Le questionnaire d'examen dans son ensemble est dépourvu de toute prise de conscience par rapport au genre. (MEC/NIED, 1994 : 9)

⁵⁰ Comme le constate également le chercheur en éducation danois Spæt Henriksen lorsqu'il décrit un projet de programme auquel participent les danois, dans une autre partie du monde, la Lituanie : « Il ne devrait pas être possible de s'embarquer dans un projet qui se définit comme « une aide à l'autonomie » sans essayer de comprendre autant que faire se peut la culture du pays, son histoire, et la structure et le contenu de son éducation » (Henriksen, 1993 : 71 ma traduction).

De même, le questionnaire d'examen en musique fait preuve d'une terrible partialité culturelle. Sur les 100 points à marquer, 74 concernaient la musique spécifiquement européenne, 10 la musique spécifiquement africaine et 16 une musique plus ou moins neutre sur le plan culturel. Les seuls compositeurs cités étaient des hommes. Les félicitations vont au questionnaire d'histoire qui encourage la sensibilisation à l'histoire namibienne et africaine⁵¹.

5.8 Quand les étudiants sont évalués avec une langue qu'ils ne maîtrisent pas

Comme nous l'avons dit, une bonne partie de l'enseignement dans les classes africaines se fait en passant d'une langue à l'autre. Les maîtres oscillent entre la langue officielle et la langue locale que parle l'enfant. Ils le font pour que les enfants comprennent la matière enseignée. Même si cette stratégie d'enseignement est dévalorisée et même interdite dans certains endroits, elle peut se révéler une stratégie intelligente et bonne sur le plan pédagogique. Le problème est que si les élèves répondent aux examens dans leur langue maternelle ou locale, ils marqueront 0 point même si leurs réponses sont correctes. Leketi Makelela (2005) écrit sur le même problème dans les écoles sud-africaines. Les enseignants utilisent les langues africaines des élèves pour enseigner, mais pour passer les examens, seules les réponses rédigées en anglais ou en afrikaans sont acceptées.

Dans une étude, Safarani Kalole (2004) constate que dix huit sur vingt trois correcteurs d'examens et huit sur dix des agents interrogés au NECTA (Conseil National des Examens de Tanzanie) étaient favorables à l'adoption du Kiswahili comme langue d'enseignement en secondaire pour remplacer l'anglais. Ce sont des personnes qui plus que quiconque en Tanzanie connaissent les difficultés que rencontrent les élèves avec une langue d'enseignement étrangère. Toutes les personnes interrogées ont admis que la mauvaise connaissance de l'anglais semble être le principal facteur qui joue sur les performances des candidats lors des examens finals. On pourrait penser qu'une étude comme celle-ci aurait un impact sur le climat politique.

5.9 Conclusion

L'analyse des études disponibles devrait apporter suffisamment de preuves pour mettre un terme à l'impossible débat sur l'efficacité de l'utilisation des langues africaines comme le langue d'enseignement (Heugh 2000; Ouane 1995). Les études montrent qu'il y a un apprentissage actif dans les programmes où l'enseignement se fait dans les langues africaines que connaissent les enfants et les enseignants. Cependant, l'utilisation de langues connues n'est pas à elle seule une garantie de réussite. D'autres facteurs sont également importants, comme la présence d'enseignants formés et disposant de matériel pédagogique de qualité basé sur la culture des élèves. Les examens doivent refléter les programmes locaux. Les élèves doivent obtenir des points pour les bonnes réponses même si celles-ci ne sont pas formulées dans la langue officielle d'enseignement. Pour que l'apprentissage se fasse dans les écoles africaines, les décideurs et les spécialistes de l'éducation doivent travailler dur pour transformer le système d'éducation actuel. Il faut s'éloigner du modèle d'éducation de la banque et des livres qui est le résultat d'un enseignement dans une langue que les enseignants et les élèves ne

⁵¹ Cependant, la feuille d'examen en histoire a été critiquée pour avoir occulté les femmes et leur contribution à l'histoire. Lorsque l'on passa à la feuille d'examen en comptabilité, elle portait sur un certain nombre de cadres culturels mais presque toutes les personnes citées étaient des hommes.

connaissent pas bien, pour aller vers un modèle d'éducation plus actif, stimulant et transformant, basé sur les réalités africaines et les besoins de l'Afrique en matière d'éducation et qui est dispensé en langues africaines.

5.10 Recommandations

1. Il faudrait entreprendre des études pilotes avec une langue africaine familière comme langue d'enseignement au-delà de la troisième année d'école primaire. Le plus simple serait d'entamer ces études dans des pays qui utilisent déjà une langue africaine familière comme Ld'E au cours des trois premières années de scolarité
2. Il faudrait entreprendre des études pilotes avec une langue africaine familière comme langue d'enseignement dans les écoles secondaires. Le plus simple serait d'entamer ces études dans des pays qui utilisent déjà une langue africaine familière comme Ld'E tout au long de l'école primaire comme en Tanzanie et en Ethiopie.
3. Il faudrait développer des programmes scolaires en langues africaines, culturellement sensibles et basés sur la culture, l'environnement et le patrimoine de l'enfant
4. Il faudrait faire un contrôle du contenu culturel des examens. Lors des examens, les enfants devraient être autorisés à répondre dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise.

6 Expérience III - Fertilisation croisée – Education non formelle et formelle

Aliou Boly

6.1. Introduction

L'éducation non formelle dans la plupart des pays africains est née de l'incapacité des services publics à faire face aux demandes sociales d'Education. Plusieurs facteurs expliquent cet échec. Parmi ces facteurs, certains sont fréquemment mentionnés :

- La crise du système d'éducation formelle mise en évidence par un taux élevé de redoublements et d'abandons dû à un système d'éducation obsolète et incongru hérité des puissances coloniales (d'Almeida et al, 2004).
- Un segment important de la population n'a pas la possibilité d'accéder à l'éducation formelle (J Marchand 2000).
- Un taux de croissance démographique élevé qui entraîne une demande sociale d'éducation non satisfaite
- La restriction du budget de l'éducation en raison des contraintes macro-économiques.

L'éducation non formelle en Afrique, née du désir de réaliser l'Education Pour Tous, est depuis longtemps au centre des discussions, politiques et des actions internationales, nationales et locales. Les Gouvernements, les ONG internationales et nationales, et les associations locales ont tous essayé de s'attaquer au casse-tête que constitue le développement des compétences de lecture, d'écriture et de calcul chez les populations vulnérables.

Les résultats sont mitigés. Quelques modèles performants ont été testés; certaines communautés et élèves sont très contents. Cependant, au regard des efforts et des investissements dans le secteur, l'impact a été limité et la satisfaction partielle.

Ce document examine une série de modèles d'ENF en Afrique et la place de la Ld'I dans ces modèles, et identifie les facteurs limitant l'impact de l'ENF. Une nouvelle approche de l'ENF est proposée basée sur les pratiques du terrain et les leçons dégagées.

6.2 Organisations et stratégies actuelles d'ENF en Afrique

Il existe de nombreux modèles différents d'éducation non formelle en Afrique qui vont de ceux qui sont une réplique très proche du système scolaire formel à ceux qui évoluent totalement en dehors de toute éducation formelle. Les utilisations des langues sont également très différentes dans ces modèles.

6.2.1 L'ENF un biais pour entrer dans l'Education Formelle

Certains efforts de l'éducation formelle ont pour but de permettre aux enfants qui autrement ne seraient pas scolarisés de trouver une voie pour entrer dans le système scolaire formel. En termes de Ld'I, l'analyse de la littérature actuelle révèle que ces centres d'ENF utilisent soit les modèles soustractifs, soit les modèles de sortie rapide.

L'école **COPE en Ouganda** (Brock-Utne, 1997 c, Hess 1999) appartient à ce type. COPE est une initiative conjointe du gouvernement et de l'UNICEF dont l'objectif est d'offrir une réponse au niveau communautaire au développement des compétences fondamentales nécessaires pour la lecture, le calcul et la vie chez les enfants qui n'ont pu entrer dans les écoles formelles du gouvernement. COPE s'intéresse aux enfants de 8 à 14 ans qui sont «vulnérables» (orphelins, handicapés, ceux vivant dans la pauvreté). Le programme s'inspire de celui du système scolaire formel - cinq années condensées en trois.

Ce qui fait l'attrait de COPE c'est sa souplesse. Les enfants ne vont à l'école que le matin et l'heure de commencement est flexible, permettant aux enfants d'aider à la maison avant d'aller à l'école. Pour les familles démunies, cet élément est important, car le travail de l'enfant à la maison est nécessaire et souvent un obstacle à la scolarisation des enfants dans une école formelle. Être scolarisé pendant seulement trois ans est également un atout pour eux.

Les enfants sont en général contents des écoles, mais comme leurs parents ils souhaiteraient voir l'école évoluer pour ressembler plus aux écoles formelles. Si en théorie les enfants peuvent assez facilement passer dans les écoles formelles, les obstacles qui à l'origine ne leur permettraient pas de fréquenter le système scolaire formel restent toujours d'actualité. (Ces obstacles sont financiers.) Avec 35% d'orphelins chez les enfants scolarisés, et une majorité d'autres venant de familles très démunies, même avec une scolarité gratuite, les coûts des uniformes, des fournitures et de la perte du travail des enfants à la maison sont prohibitifs pour les familles. Par conséquent, seuls 7,5% des enfants passent à l'école formelle; et les autres arrêtent simplement l'école.

Les communautés jouent un rôle clé dans la gestion des écoles. Elles construisent les locaux de l'école, et elles paient les professeurs.

Les centres COPE utilisent les modèles soustractifs. La langue d'enseignement dans les écoles COPE est la langue officielle/étrangère, l'anglais, et les manuels scolaires sont tous en anglais, même en première année, bien que la politique de l'Ouganda stipule que la langue maternelle doit être le moyen d'instruction pendant les quatre premières années.

Les **Ecoles Satellites (ES) au Burkina Faso** (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation/ UNICEF 2002) sont aussi établies selon le modèle des écoles primaires formelles. Elles ont été créées comme un moyen d'élargir l'accès aux écoles formelles. Les écoles satellites sont situées dans des régions qui n'ont pas accès à l'éducation et sont rattachées à des « écoles – mères » où sont envoyés au bout de trois ans passés dans les ES, les enfants plus âgés qui peuvent marcher et parcourir des distances plus importantes pour poursuivre leur scolarité. La responsabilité de la gestion des ES incombe aux communautés qui en supervisent la gestion au quotidien, mais contrairement aux centres COPE, elles ne paient pas les salaires des enseignants qui sont payés par le gouvernement. Les ES s'intéressent aux enfants âgés de 6 à 8 ans, et leur objectif est de préparer les enfants à passer dans le système scolaire formel au bout de trois ans. Elles présentent plusieurs différences avec les écoles primaires « classiques ».

Le programme est en fait le même que celui des écoles formelles, sauf que l'ES utilise le modèle de sortie précoce. En 1^{re} et 2^{me} année d'école, le Md'I est la langue maternelle (LM) de l'apprenant ou la langue autochtone dominante de la région. La langue officielle/étrangère, le français, est enseignée comme matière pendant les deux premières années. En 3^e année, le français devient le moyen d'instruction, et la langue maternelle une matière enseignée. En 4^e année, la langue maternelle disparaît totalement du programme. Les études montrent que les enfants qui s'inscrivent dans le système formel après avoir fait trois ans d'ES ont de bons résultats, quelquefois même meilleurs que ceux qui ont commencé à l'école formelle avec le français comme seul Ld'I dès le début.

L'exemple du **Shepard School Program du Ghana (SSP)**, (Mfum-Mensah) lancé par Action Aid et qui propose une éducation non formelle aux communautés pastorales, reproduit aussi de très près le programme de l'école formelle. Le SSP suit le programme et la structure de l'école formelle et utilise un modèle de sortie précoce.

Les différences avec les programmes des écoles formelles sont les suivantes :

- L'emploi du temps et les horaires sont flexibles pour tenir compte du travail des enfants
- Les facilitateurs (enseignants) sont engagés localement par les comités locaux (mais payés par Action Aid) et sont issus de la communauté ;
- La gestion du SSP est déléguée aux comités locaux
- Les premières années d'enseignement se font en langue locale
- Le SSP intègre la culture locale dans le programme

Conçu pour permettre une « passerelle » vers le système scolaire formel, utilisant la LM comme Md'I avec l'anglais introduit plus tard, il a en fait contribué à améliorer l'accès à la scolarisation chez les enfants du nord du Ghana. Le SSP a tissé de solides relations positives à l'intérieur de l'école et avec la communauté en raison de

l'utilisation de la L1 comme Md'I, et du fait que le programme inclut également des aspects socio culturels de la vie des communautés. Cependant, il conserve l'objectif de l'école formelle qui est de produire des diplômés occupant des postes salariés dans les zones urbaines plutôt que d'aider à développer la communauté dans laquelle ils vivent.

L'école Rehema du Kenya (Ruto, 1999) a au départ été créée pour des adultes. Cependant, après avoir constaté que beaucoup d'enfants non scolarisés souhaiteraient l'être, Rehema a changé de cible. Rehema a un programme qui dure sept ans, avec un programme qui s'inspire du système scolaire formel auquel ont été ajoutées d'autres matières comme l'éducation sociale et l'éthique, la science de l'habitat, la musique, le théâtre et l'éducation physique, le commerce et les droits des enfants. Rehema suit un modèle d'enseignement soustractif, et la langue officielle/étrangère est le moyen d'instruction, l'anglais.

Les enfants venaient en nombre de plus en plus important, mais le taux de rétention était faible. Il y avait beaucoup d'abandons. Certains (10%) sont passés dans une institution d'éducation formelle. Cependant, les enfants qui passaient par l'école Rehema ne savaient pas très bien quelle voie suivre par la suite. Pour reprendre les termes mêmes d'un enseignant : (Ruto 1999 : p 262) « ceux qui abandonnent l'école (formelle) au Kenya vont dans l'ENF, ceux qui abandonnent l'ENF vont dans la rue. » Les parents et les élèves ont exprimé le souhait que Rehema rajoute une année pour préparer les enfants aux examens de l'école formelle. Réussir l'examen donne droit à un certificat reconnu. Donc, bien que l'école ait répondu aux besoins d'éducation des enfants vulnérables et leur ait enseigné les compétences de base, elle n'a pas suscité un intérêt suffisant pour que les enfants restent et poursuivent leurs études. Si les enfants avaient eu une idée plus claire de ce vers quoi l'éducation les mènerait, le taux de rétention aurait pu être plus élevé.

Au **Sénégal**, selon J. Marchand (2000), le Ministère de l'Éducation de Base et de la Langue Nationale a lancé les **écoles communautaires** comme solution au problème de l'accès. Les écoles communautaires représentent un peu moins de 10% des élèves scolarisés. Le Md'I dans ces écoles est la langue autochtone régionale dominante et la communauté reste libre de décider quelle est la langue utilisée comme Md'I. Dans ces écoles le français est introduit progressivement et devient le Md'I.

Au **Mali**, les **écoles communautaires**, y compris les écoles de village représentent près de 10% des enfants scolarisés. Les écoles communautaires s'intéressent aux enfants de 6 –12 non scolarisés. Les écoles de village comme les écoles communautaires sont divisées en deux sous groupes : le premier groupe d'écoles utilise le modèle soustractif. L'enseignement est dispensé dès le départ dans la langue officielle/étrangère, le français. L'objectif principal de ces écoles est de permettre aux enfants d'acquérir les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul de base, pour qu'ils puissent passer dans le système d'éducation formelle.

Le deuxième groupe d'écoles utilise le modèle de sortie précoce. L'enseignement est dispensé en dans la LM des apprenants pendant la première et la deuxième année d'école avec l'introduction progressive de la langue officielle/étrangère, le français. L'objectif est également de transférer les enfants vers le système d'éducation formelle. En plus des aptitudes de base en lecture, écriture et calcul, les enfants fréquentant ces écoles intègrent les valeurs sociales et culturelles ainsi que l'histoire de leur village.

Au **Togo**, les **écoles communautaires connues sous le nom d' EDIL (Ecole d'Initiative Locale)** recueillent plus de 10% des enfants inscrits en première année (dans la région nord du Togo, les EDIL représentent 14% du total des inscriptions). Les EDIL utilisent le modèle soustractif, le Md'I est le français et, chaque fois que possible le gouvernement du Togo transforme l'EDIL en école primaire publique.

6.2.2 *L'ENF alternative à l'Éducation Formelle*

Les Centres d'Éducation de Base Non Formelle du Burkina Faso (CEBNF), créés en 1995, sont un autre modèle d'éducation non formelle totalement extérieur au système d'éducation formelle. L'objectif principal était de développer les compétences permettant aux élèves de 9 à 15 ans d'apporter une contribution économique à leur zone. Parmi les autres objectifs on peut citer l'accroissement du taux d'alphabétisation, aider les élèves à trouver du travail après la 4^{ème} année (la formation professionnelle était en général proposée dans des métiers de base comme la menuiserie, la coiffure, la mécanique, etc.). Le Md'I dans tous les CEBNF est la LM utilisée

pendant la 1^{ère} année. En 2^e année on introduit la langue officielle/étrangère. Les deux langues sont utilisées tout au long des quatre années de scolarité.

Bien que ces centres soient devenus un élément important de l'éducation au Burkina, il existe encore beaucoup de problèmes au niveau de l'application du programme. Beaucoup d'enfants abandonnent les centres (jusqu'à 60% dans une même école) et beaucoup de parents accordent plus de priorité à l'aide que les enfants apportent à la maison (en particulier pour les filles) qu'à leur participation en classe. Le travail saisonnier dans les champs de leurs parents est également un facteur important qui explique le faible taux de rétention.

Quant aux instructeurs, les garder et maintenir leur motivation a été un gros problème: ils travaillent avec quelquefois trois classes en même temps, sont moins payés que les enseignants des écoles primaires formelles, sont mal formés et mal équipés pour remplir leur fonction, tout particulièrement l'aspect bilingue du programme.

Le Sénégal présente deux autres modèles d'éducation non formelle. Le premier est celui des **Ecoles Communautaires de Bases (ECB)** dont l'objectif est d'offrir une formation professionnelle aux enfants. Cependant, les ECB au Sénégal sont caractérisées par un taux élevé d'abandons en raison essentiellement de la non pertinence des programmes, des attentes non satisfaites des enfants et de l'absence d'objectifs clairement définis.

Le Sénégal présente un second modèle (Fagerberg-Diallo, 2002). L'étude de cas fait état d'un « **mouvement** » **d'alphabétisation à Pulsar** qui était communautaire. Il existe un intérêt croissant pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, et ce n'est pas en raison de la « fonctionnalité et des incitations économiques » mais plutôt parce que le « lien qui a été créé entre l'identité culturelle, la langue et l'alphabétisation ... est un instrument permettant de réaliser l'objectif » de redynamiser leur culture.

Beaucoup de participants ont fait preuve d'un degré important de sacrifice personnel (économique, social, financier) dans l'intérêt de l'éducation non formelle. Les participants ont vu l'impact appréciable de l'éducation sur leur communauté, comme moins de violence dans le village, une plus grande autonomie personnelle, et une plus grande cohésion et interaction sociales – des valeurs appréciées et que partage la communauté. Ainsi, ceci constitue un véritable modèle géré par la communauté où l'éducation sert les objectifs locaux qui sont très différents des objectifs standard de nombreuses initiatives dans l'éducation.

Au **Mali**, les **Centres d'Education pour le Développement (CED)** ont été créés au départ pour offrir une formation professionnelle aux enfants de 9 à 14 ans. La formation dure quatre ans et le Md'I est la L1 des enfants. Selon une analyse de J Marchand (2000), le taux d'abandon au cours de ces quatre années de formation au CED est extrêmement élevé, en particulier chez les filles au cours de la 4^{ème} et dernière année de scolarité. La principale raison de ces abandons est l'absence de formation professionnelle ciblée. Dans certaines communautés, les CED sont quelque peu perçues comme formant de futurs « chômeurs ».

6.3 Facteurs de réussite et de contribution de l'ENF

Aussi variés que soient les divers modèles d'ENF, les facteurs de réussite présentent des points communs très importants.

Dans presque tous les systèmes, la communauté a accueilli l'école ou le centre avec enthousiasme. Les enfants ont été inscrits et les communautés se sont impliquées. Un facteur important comme nous l'avons dit ci-dessus était un plus grand accès à l'éducation. Ceci illustre le besoin d'éducation fortement ressenti par les parents comme par les enfants.

Le SSP du Ghana a rapproché les classes des populations pour qui la distance était un facteur majeur à l'origine de la faible scolarisation. Les écoles nomades du Kenya n'imposent pas d'uniforme afin de réduire les coûts, ont des horaires flexibles pour permettre aux enfants d'effectuer les tâches économiques indispensables à la maison tout en poursuivant leur scolarité, et accordent des délais de règlement flexibles pour le montant minime de frais d'inscription. Les CENHF et les ES du Burkina sont plus proches des populations visées qui autrement

n'auraient pas accès à l'école pour des raisons géographiques et, s'intéressent également aux enfants plus âgés. Ce sont tous des facteurs considérés importants pour encourager les parents à envoyer leurs enfants à l'école.

De nombreux **programmes** différents ont été élaborés et sont considérés comme un succès bien qu'utilisant différents critères de réussite en fonction des objectifs spécifiques. Par exemple, les écoles pastorales du Ghana ont bien réussi au niveau des innovations pédagogiques encourageant l'apprentissage des élèves, et de plus fortes relations maître/élève. Les programmes d'alphabétisation Pulaar ont réussi à promouvoir la culture et la langue Pulaar qui constituait l'intérêt premier des apprenants, mais être dans une classe où le maître est patient, encourageant, jamais humiliant permet aux apprenants de développer leur confiance en eux-mêmes.

Une étude de cas de l'éducation pour les populations nomades du Kenya montre que les écoles qui prennent en compte les besoins culturels et les besoins de la communauté au niveau du travail, et élaborent des programmes qui incorporent la dimension genre peuvent donner de bons résultats dans des régions géographiques où il existait auparavant de nombreux obstacles à l'éducation formelle.

La réussite est déterminée par les résultats perçus par les élèves et par leurs familles. Plus de confiance en soi, une sensibilisation plus grande à leur culture, une plus grande cohésion sociale sont les critères pris en compte ; ils ne sont pas fréquemment utilisés par les gouvernements ou les bailleurs de fonds dans l'évaluation des systèmes d'éducation non formelle.

Le rôle des langues africaines dans le système d'éducation non formelle joue également une part importante dans la réussite des programmes. Lorsque l'enseignement est dispensé dans la langue maternelle, les communautés sont plus impliquées, les enfants apprennent mieux, et les aspects culturels et environnementaux sont intégrés dans le programme.

6.3.1 Déceptions et facteurs responsables

L'enthousiasme premier, les approches innovantes et les succès locaux n'ont néanmoins pas engendré de succès à grande échelle pour le mouvement de l'ENF en Afrique. Il reste de nombreux obstacles communs.

Une **formation efficace des enseignants** reste une difficulté pour la majorité des modèles. Le financement social est trop limité ou non existant, et de nombreux enseignants ne suivent aucun cours de formation structurée. Même si les fonds existaient, il n'existe en général pas de structures et les cours de formation à l'ENF au niveau national. Le Burkina et le Sénégal sont une exception en ce sens que les enseignants suivent une formation pré emploi offerte par le Ministère de l'Éducation de base dans les institutions publiques de formation des maîtres. Cependant, la formation en cours d'emploi et le suivi restent très limités et dans certains cas sont même inexistantes.

Les ressources sont également souvent considérées comme un obstacle à une formation efficace. Pour la formation professionnelle, l'équipement nécessaire peut être promis sans être jamais réellement distribué. Les livres sont rares ainsi que les fournitures scolaires de base. Certaines écoles ont même eu des problèmes à offrir des salles de classes adéquates.

La langue étrangère comme **Langue d'Instruction** est également un facteur lié aux résultats décevants des écoles. Là où la langue officielle/étrangère a été introduite dès la première année, il y avait des difficultés non seulement au niveau des élèves, mais aussi au niveau des enseignants. Par exemple, dans le cas de COPE, les enseignants n'étaient pas formés et beaucoup ne maîtrisaient pas l'anglais. Dans d'autres cas, lorsque la langue officielle/étrangère était la langue principale, les communautés se retrouvaient exclues d'une grande partie des activités de l'école car les parents ne se sentaient pas à l'aise dans la langue officielle/étrangère. Finalement et peut-être plus important encore, la question de la « **vision** » constitue un obstacle commun. Quel est l'objectif de l'ENF ? Où vont ensuite les enfants ? A quoi les prépare-t-on ?

Comme nous l'avons dit plus haut, nombre de ces écoles espèrent que leurs élèves passeront dans le système scolaire formel, mais il reste encore de nombreux obstacles non résolus ou non traités à l'accès des enfants dans ces écoles formelles. Le fait est que la majorité des enfants ne passent pas dans les écoles formelles et se retrouvent à nouveau dans la rue avec une formation inadéquate.

D'autres écoles ont pour objectif de former leurs élèves à devenir des acteurs actifs dans l'économie locale une fois leurs études terminées. Le Burkina Faso avait même prévu de donner des fournitures de base aux diplômés de l'EBNF pour qu'ils puissent commencer à créer leur propre affaire. Dans la réalité, le gouvernement n'a pas été capable de tenir sa promesse et le bien-fondé de cette politique reste un sujet de controverse. Même lorsque les fournitures et l'équipement sont fournis, la formation est en fait très rudimentaire et insuffisante pour que les diplômés commencent à travailler à leur compte.

La question du « et ensuite » n'a pas été posée par les apprenants et leurs parents au Sénégal où les classes d'alphabétisation étaient intégrées dans la vie des apprenants, leur apportant une aide dans leur vie au quotidien.

Comme il est dit dans la « Tragédie de l'Éducation en Afrique », Govender et Grudz (2004) affirme que les enfants ont besoin d'aller plus loin que d'apprendre à lire, à écrire et à calculer. Ils doivent apprendre à devenir des apprenants indépendants et des penseurs critiques qui sentent qu'ils peuvent mieux contribuer à la vie de leur famille et de leur communauté.

6.4 Leçons tirées

L'analyse des études de cas met en exergue les leçons suivantes :

L'ENF touche les populations qui veulent approfondir leur éducation. Ces populations sont très enthousiastes face à cette opportunité et font des sacrifices pour permettre à leurs enfants d'en profiter.

1. Une politique claire de la langue d'enseignement reste encore à adopter dans de nombreux programmes et à mettre en œuvre dans les pays où cette politique existe. L'analyse montre que les modèles d'éducation dominants en ENF sont des modèles soustractifs et de sortie précoce. Les agences chargées de la mise en œuvre de l'ENF semblent décider du choix du modèle à utiliser en fonction de « l'objectif » général du programme.
2. La langue maternelle utilisée comme moyen d'instruction permet à la communauté de participer davantage, et favorise ainsi une plus grande intégration de l'environnement culturel dans l'environnement scolaire qu'avec une langue d'enseignement qui est une langue étrangère.
3. Beaucoup de programmes d'ENF ont constaté que plus ils tiennent compte des besoins et de l'environnement culturel, plus l'éducation est un succès.
4. De par leur nature même, les programmes d'ENF sont flexibles et capables de répondre aux besoins des communautés et des apprenants. C'est ce qui fait leur force.
5. L'indépendance et l'autonomie qui permettent leur flexibilité sont néanmoins la cause d'un grand nombre d'inconvénients : des ressources très limitées, des enseignants mal formés et une infrastructure insuffisante.
6. Les programmes d'ENF s'efforcent souvent d'intégrer les enfants dans le système formel. Ils utilisent les matériels et les programmes du système scolaire formel. Ainsi, au lieu d'offrir une alternative à l'éducation formelle, ils offrent une voie alternative à l'entrée dans le système formel.
7. Comme peu d'enfants en réalité, passent de l'éducation informelle au système formel, les enfants sortant du système de l'ENF sont mal préparés à devenir des membres productifs de la communauté.
8. Ce problème persistant du placement et des compétences des élèves diplômés est ressenti par les élèves, les parents et les enfants, ce qui freine la motivation à poursuivre l'ENF au-delà des cours d'alphabétisation initiale.

Cette analyse préliminaire des modèles d'ENF en Afrique montre que l'ENF n'a pas réussi comme elle aurait pu car elle n'a jamais été considérée comme un système d'éducation complet qui offre aux enfants la possibilité d'être hautement qualifiés à long terme, totalement en dehors du système scolaire formel et dans leurs propres

langues nationales. L'ENF a été mise en place en guise de solution immédiate aux problèmes des enfants non scolarisés. Elle est considérée comme une stratégie permettant d'accroître le taux d'alphabétisation et d'améliorer les statistiques de l'éducation. Mais l'objectif ultime, celui de préparer un grand nombre d'élèves à être productifs et compétitifs et à se développer et apporter leurs contributions à leur environnement socioéconomique, bien que planifié n'avait jamais été pris au sérieux ou appliqué sérieusement.

L'hypothèse sous jacente à toutes les politiques est que l'ENF est nécessairement moins bon que le système d'éducation formelle en place et que les enfants venant du secteur de l'ENF ne seront jamais des dirigeants influents dans le pays. Ceci est le cas même lorsque l'on reconnaît officiellement les problèmes fondamentaux du système d'éducation formelle. C'est cette hypothèse non formulée qui a empêché les initiatives de l'ENF de réaliser leur très puissant potentiel.

L'ENF est considérée comme une formation « courte » dans l'ensemble de l'Afrique. Aucun programme analysé n'avait l'intention d'instituer un programme sur 12 ans ou un programme d'éducation permanente. Un exemple prévoyait sept années de formation, mais s'arrêtait au bout de près de huit ans, ce qui aurait amené les enfants à se retrouver au niveau de leurs camarades des écoles formelles. De ce fait, elle ne permet ni une alternative adéquate à l'enseignement formel ni une entrée effective dans l'éducation formelle.

Il n'existe pas de logique défendable dans le modèle actuel dans lequel, les enfants doivent en trois à sept ans maîtriser la lecture et le calcul, prendre plus conscience de leur environnement socioculturel et apprendre peut-être un métier. Est-ce que ce n'est pas là mettre le système sur la voie de l'échec ?

Permettre à des milliers d'enfants autrement non scolarisés d'avoir accès à l'apprentissage sur le plan géographique, financier, économique et linguistique est une réalisation louable. Cependant, les leçons apprises montrent clairement que l'on peut faire beaucoup plus si l'ENF est envisagée dans une optique différente et à l'intérieur d'un nouveau paradigme.

6.5 Proposition pour une ENF plus efficace

La solution consiste à développer une ENF qui maintient l'accessibilité et la flexibilité des programmes actuels pour répondre aux besoins spécifiques des communautés tout en ouvrant aux élèves de nouvelles opportunités de formation professionnelle longue dans leur langue maternelle.

La première étape consisterait à identifier le potentiel que les enfants peuvent réaliser après un passage dans le système complet de l'ENF. Ils peuvent devenir des dirigeants sociaux, économiques, politiques dans leurs régions et pays. Que peuvent-ils offrir que ne possèdent pas les élèves du système formel ? Il faut une réflexion stratégique qui permette une planification totalement nouvelle pour l'ENF et qui lui donne la crédibilité et les valeurs qu'elle mérite.

Cet objectif ultime de l'ENF doit être défini en prenant en considération les réalités socio-culturelles-économiques, les besoins et les potentiels locaux. En quoi le système formel est-il incapable de répondre et de réaliser ces besoins et ces potentiels ? Comment l'ENF peut-elle commencer à s'y attaquer ?

Il faut trouver un équilibre entre les politiques nationales qui offrent des incitations et des possibilités de développement à l'ENF et, les initiatives locales essentielles à leur réussite.

Ceci demande un processus de planification systématique et exhaustif qui n'est pas limité aux experts et aux leaders dans le système éducatif formel. En fait, ce sont peut-être là les obstacles majeurs à une ENF effective. Il faut rassembler des suggestions auprès de tous les secteurs de la société qui bénéficient du système éducatif. C'est-à-dire le secteur privé comme le secteur public, les entreprises comme les services sociaux, les industries agricoles et rurales ainsi que les entreprises de fabrication moderne. Ensemble, avec leurs perspectives diverses

mais leur même besoin de personnel qualifié, ils peuvent définir les besoins du marché du travail et un profil plus adéquat de la main d'œuvre future.

Ces nouveaux profils devraient aider à élaborer les objectifs de l'éducation non formelle. Etant donné le nombre de participants au processus les objectifs seront aussi variés, ce qui demande à l'ENF de maintenir sa flexibilité et sa capacité à répondre aux besoins locaux. Il n'est ni possible ni souhaitable d'avoir des objectifs spécifiques au niveau national. Cependant, il faut au niveau national investir et prendre l'engagement politique d'offrir des opportunités éducatives non formelles et à long terme, qui permettront aux enfants hors du système d'éducation formelle de se développer, de répondre aux besoins de leur société et d'assumer des rôles de direction.

6.6 Contributions éventuelles de l'ENF à l'éducation formelle

Un grand nombre des leçons dégagées peuvent et doivent également être appliquées à l'éducation formelle. Par exemple, étant donné les résultats positifs d'un enseignement précoce dans la langue maternelle, les écoles du système formel devraient s'intéresser davantage à l'efficacité d'un apprentissage précoce dans la langue maternelle.

En liaison étroite avec l'éducation dans la langue maternelle, il existe une autre leçon importante, à savoir qu'impliquer la communauté dans la gestion de l'école et dans l'enseignement vaut à l'école un plus grand appui de la communauté et donc un taux de rétention plus élevé. Si la langue principale de l'école est la langue maternelle, la communauté sera impliquée plus facilement.

Enfin, là où le contenu du programme était le plus intéressant pour les élèves, le programme intégrait des aspects de la culture et des coutumes locales. Avec un programme sensible à l'environnement local et qui le respecte, les élèves sont plus intéressés et plus motivés à poursuivre leurs études.

6.7 Conclusion

Les programmes de l'ENF mis en place doivent être soutenus par une politique claire de la langue d'enseignement qui encourage l'enseignement en LM. L'ENF a de grandes possibilités de pouvoir contribuer à l'Education Pour Tous en Afrique, mais elle doit être considérée comme plus qu'un simple élément contribuant à gonfler les statistiques. Elle doit être considérée comme une filière légitime permettant aux enfants de réaliser leur plein potentiel en tant qu'agents actifs de l'économie et du changement social. Ceci n'est possible que si l'ENF est considérée comme une alternative sérieuse qui répond efficacement aux besoins éducatifs de chaque société.

7 Expérience IV - L'édition en langues africaines et le développement de l'éducation bilingue

Yaya Satina DIALLO

7.1 Introduction

Les systèmes éducatifs africains se retrouvent aujourd'hui face à un tournant décisif de leur développement, caractérisé par la nécessité d'opérer une véritable articulation entre les langues qu'ils utilisent et les cultures qu'ils sont censés servir. C'est pourquoi bon nombre de pays ont entrepris d'élaborer des stratégies éducatives reposant sur un bilinguisme fonctionnel susceptible de favoriser la conciliation entre les intérêts majeurs des apprenants et la nécessité d'une ouverture sur le monde.

L'objectif de l'éducation pour tous vise le développement de sociétés instruites, ce qui ne saurait être atteint si, comme décrit dans le document technique APNET/InWent (2004), «les populations, dans leur majorité et leur diversité, ne peuvent pas disposer de documents écrits et/ou n'arrivent pas à cultiver des habitudes de lecture tout au long de la vie ».

Malgré les efforts déployés en matière d'alphabétisation populaire au cours des décennies écoulées, les livres et autres supports imprimés en langues africaines sont une denrée rare. Ainsi, l'école bilingue et les centres d'alphabétisation restent les principaux endroits où la grande majorité du lectorat entre en contact avec les matériels de lecture. Cet état de faits compromet durablement le processus d'approvisionnement des populations en livres éducatifs et autres matériels de lecture, surtout ceux en langues africaines produits par des éditeurs nationaux ou régionaux en appui à une politique de l'éducation de base de qualité pour tous (document technique APNET/InWent, 2004).

On sait bien que le choix de la langue ou des langues d'enseignement figure parmi les critères fondamentaux qui définissent la qualité de l'éducation, ce en corrélation avec la situation linguistique des apprenants et la disponibilité de matériels d'apprentissage. Et il est tout aussi indéniable que les manuels et autres matériels de lecture en langues africaines peuvent et doivent jouer un rôle déterminant dans le développement de l'éducation pour tous, car ils constituent le substratum sur la base duquel s'organisent les apprentissages scolaires.

Les pays africains sont à la recherche de stratégies appropriées et durables pour l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement à l'école, en tenant compte des réalités nationales, de l'évolution de la culture mondiale, et en cohabitation avec les langues dites internationales officielles. L'utilité des langues africaines dans le développement intellectuel rapide de l'enfant est confirmée par les recherches et les expériences menées dans plusieurs pays. Cette quête de solutions pourrait être soutenue par les populations dans leur diversité linguistique car elles sont convaincues de la nécessité de la préservation de leurs langues propres ainsi que des autres valeurs culturelles africaines.

Dès lors, il s'impose de définir des stratégies adéquates, à travers des politiques et programmes réalistes et à effets durables, bénéficiant de l'adhésion des communautés et répondant aux besoins nationaux en matière d'apprentissage dans les langues propres.

L'objet de la présente contribution est de montrer en quoi la mise en place d'un environnement lettré viable est nécessaire pour soutenir les efforts des gouvernements, des communautés et des partenaires au développement pour l'atteinte des objectifs visant une utilisation réussie et profitable des langues

africaines comme outils d'éducation et de formation à côté des langues étrangères. Dans cette perspective, les éditeurs ont un rôle essentiel à jouer dans la mesure où ils sont les acteurs-clés de la chaîne du livre.

Ce rôle des professionnels du livre est d'ailleurs bien illustré à travers ce que Alidou (2004) décrit parmi les conditions nécessaires au développement d'une éducation bilingue de qualité en Afrique : (i) la production des livres (manuels, guides, documents de référence, romans, nouvelles et tout autre genre) de qualité en langues africaines et en langues officielles, (ii) le développement d'une culture de l'écrit et de la lecture en langues nationales et langues officielles.

7.2 Contribution du secteur dans la création d'un environnement lettré

La promotion de l'environnement lettré en général, et surtout dans les langues africaines, est l'une des conditions clés pour que l'éducation scolaire et l'alphabétisation s'insèrent dans le développement culturel des pays. Et c'est surtout aux éditeurs, écrivains et autres opérateurs culturels africains que revient la tâche de fournir des productions adaptées aux besoins et aux réalités des publics cibles à la base.

La production de livres en langues africaines demeure très limitée et reste souvent l'apanage de l'Etat dans maints pays à travers les services nationaux d'alphabétisation, et de quelques ONG d'éducation. Ceci est dû à la multiplicité des langues parlées par les populations et au fait qu'elles sont quasi-exclusivement utilisées pour alphabétiser les populations rurales pour la résolution des problèmes quotidiens, alors que ces langues devraient servir de vecteurs à l'accès à la science et à la technologie en vue d'un développement économique et social durable.

Du fait de la non utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement à l'école, il n'existe pas une véritable industrie littéraire dans ces langues, car le lectorat, du reste très réduit et localisé, est essentiellement constitué de néo-alphabètes que sont les populations vivant majoritairement dans les campagnes. L'introduction de ces langues à l'école se présente toujours sous la forme « d'opérations expérimentales » dans bon nombre de pays.

Par manque de statistiques fiables, il est incontestablement difficile, voire impossible, de donner une image réelle de la situation actuelle du secteur de l'édition en langues africaines, aussi bien du point de vue du volume global des productions, de leur valeur économique, que de l'ampleur du potentiel intrinsèque de production, comme l'a souligné Sow (2003b). De nos jours encore, malgré les initiatives menées par l'ADEA en collaboration avec le Réseau des Editeurs africains (APNET), particulièrement à travers la conduite d'une étude en 2002 sur les contraintes du commerce intra africain du livre, la disponibilité de données statistiques dans le domaine du livre demeure un des défis majeurs à relever (Makotsi et al. 2002). Les contacts poursuivis avec l'ADEA permettront de compléter cette première initiative par la production d'une base de données sur la production et la distribution des livres en Afrique et qui serait actualisée d'année en année par les éditeurs.

Ce qu'on peut affirmer, sans risque de se tromper par contre, c'est que l'édition moderne endogène en langues africaines est encore balbutiante dans la région, principalement du fait qu'elle n'a commencé à prendre de l'essor que seulement au cours des vingt dernières années, surtout dans les pays anglophones. Il s'agit bien donc d'un secteur qui cherche son chemin et son devenir dans un contexte global caractérisé par la domination de l'édition dans les langues occidentales, officiellement utilisées comme langues de travail et d'enseignement dans les pays africains. Ce constat est encore plus vivace dans les pays de l'espace francophone (Sow 2003 b).

Cette situation n'est certes pas dissociable du contexte global de l'évolution lente du secteur de l'éducation et de la formation, lui-même dépendant directement des politiques éducatives, linguistiques et culturelles, souvent menées de façon hésitante depuis les indépendances des pays d'Afrique au Sud du Sahara. Sinon, comment expliquer que les cas d'enseignement en langues africaines soient presque partout en expérimentation, alors que l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur la qualité de l'enseignement est reconnue par tous ?

Même en considérant les cas où ces langues sont introduites à titre expérimental ou complémentaire dans les écoles, on peut aisément constater qu'une production conséquente de matériels didactiques et autres supports imprimés pour la lecture n'a pas suivi. Un exemple typique est certainement celui de la Guinée où des manuels scolaires avaient certes été produits dans les 8 principales langues nationales retenues pour servir comme outils de soutien aux apprentissages scientifiques.

Mais ils étaient servis en quantités nettement insuffisantes par rapport aux besoins et ne furent jamais accompagnés de guides de l'enseignant ou d'autres matériels éducatifs complémentaires. Ce qui a fait que, globalement, les résultats obtenus n'ont pas été à la hauteur de la volonté politique des autorités gouvernementales durant les décennies 60 et 70.

Durant cette période, sur 276 titres répertoriés, 90 manuscrits ont été élaborés et seuls 10 ont été imprimés entre 1968 et 1983 (Bilan des journées d'études, Conakry, avril 1983). La situation est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 1 Elaboration des manuels scolaires 1968- 1983, Diallo et al. 2005

Cycles	<i>Besoins en Manuscrits</i>			
	Manuels	Manuscrits	Approuvés	Imprimés
1^{er} Cycle (1^{er} à la 6^e Année)	96	38	11	9
2^e Cycle				
7^e A	60	27	-	1
8^e A	60	25	-	-
9^e A	60	-	-	-
Totaux	276	90	11	10

Pour considérer la situation de cette faiblesse des productions à une échelle nationale plus courante, et à titre d'exemple, les Editions Ganndal ont eu une production moyenne de 6 titres sur les trois années écoulées sous forme de livres de lecture, de nouvelles et de contes, ce dans quatre langues nationales de Guinée que sont le Pular, le Maninka, le Sosso et le Kpele. Les ouvrages produits sont inscrits au catalogue des publications de la maison en même temps que celles en français et sont mis à la vente dans les mêmes circuits commerciaux (librairies et points de vente décentralisés). Ceci illustre bien la part de marché presque négligeable que cette production pourrait générer à l'éditeur.

Tenant compte des faibles chiffres de tirage pour ce genre de productions se situant autour de 1 500 exemplaires par titre en moyenne, et en tenant compte du faible prix de vente pratiqué, on est loin de pouvoir compter sur une logique de rentabilisation commerciale. Mais ces livres édités dans des formats qui respectent les normes éditoriales universelles sont très appréciés des néo-alphabètes car tout en leur permettant de sortir du cadre de l'alphabétisation pure pour les plonger dans celui de la lecture courante, ces livres offrent en plus l'attrance de la qualité du produit.

Dans la perspective d'assurer la disponibilité de manuels scolaires et autres matériels de lecture et d'apprentissage dans les langues africaines, les éditeurs et certaines organisations non gouvernementales spécialisées jouent un rôle de plus en plus actif dans la production de supports pédagogiques au service de l'éducation pour tous. Cette nouvelle dynamique est surtout insufflée par

le regain d'intérêt pour l'usage des langues africaines à l'école dont des composantes sont financées dans plusieurs programmes d'éducation de base pour tous (EPT).

Les pays africains qui ont mis en place un cadre institutionnel incitatif pour le développement des langues nationales en les intégrant comme support de l'enseignement enregistrent en même temps une croissance significative dans le secteur de la production de livres (conception, élaboration, édition, diffusion/distribution) et acquièrent progressivement des compétences nationales en matière de production de matériels pédagogiques en langues africaines.

Dans la plupart de ces pays, la production du livre en langues africaines est endogène et concerne aussi bien la littérature de jeunesse, les livres scolaires et universitaires, que les romans et autres supports de la lecture. Le public a ainsi à sa disposition des produits de lecture et d'apprentissage variés dans ses propres langues. C'est le cas notamment des pays comme le Sénégal, le Burkina Faso, le Nigéria, le Kenya, la Tanzanie, le Mali, le Mozambique, pour ne citer que ceux-là, qui développent l'usage des langues nationales dans l'enseignement bilingue.

Dans le but de contribuer à la mobilisation des populations autour des objectifs de développement d'une part, et de fournir des matériels de lecture de proximité d'autre part, certains éditeurs et ONG culturelles de l'espace ouest africain francophone diffusent des journaux et en langues nationales comme la coopérative culturelle Jamana, l'ONG Soore au Burkina Faso, les éditions Papyrus Afrique au Sénégal, etc. Ces journaux dont la substance dépasse la notion communément admise de «presse rurale» pour devenir de vrais journaux d'information et d'éducation traitent principalement de problèmes quotidiens des populations et touchent à des sujets aussi variés que la santé, l'agriculture, l'élevage, la politique, la protection de l'environnement, les droits des femmes et des enfants, etc.

A signaler que ces journaux sont « victimes » du statut officiel limité des langues africaines dans lesquelles ils sont publiés et de la rareté du lectorat. Sur le plan technique ces journaux souffrent également du manque de rédacteurs professionnels et, sur le plan financier, du retour lent des recettes de vente. Généralement d'ailleurs, ces journaux ne subsistent que par les subventions dont ils bénéficient de la part des organismes de coopération bi- ou multilatéral.

Sur le plan de la diffusion commerciale des journaux en langues nationales on peut signaler que leur sort ne diffère pas significativement de celui des autres types de publications dont la vente est compromise par des phénomènes connus tels que le manque d'habitudes de lecture, la faiblesse du pouvoir d'achat des populations cibles et la réduction, voire l'inexistence, des possibilités de distribution de proximité, le taux élevé d'analphabétisme des populations rurales

Néanmoins, il est remarquable de souligner que dans cet environnement peu favorable, les professionnels du secteur développent des stratégies alternatives et novatrices tendant à faciliter le contact entre les lectorats et les objets de lecture en langues nationales. L'expérience de ARED (Fagerberg-Diallo, 2001) au Sénégal dans le domaine de la distribution a prouvé à suffisance que le public est fortement sensible et intéressé par les livres qui traitent de thèmes qui l'intéressent et qui se rapportent à ses principaux centres d'intérêts. De ce point de vue, ce sont les lecteurs eux-mêmes qui viennent vers l'éditeur pour solliciter les publications de leur choix.

Une dynamique s'observe, par exemple, au niveau des Editions Papyrus Afrique du Sénégal qui ont su maintenir, avec des moyens réduits, la qualité et la régularité d'un journal en langues nationales « Lasli-Njélbén », mensuel paraissant en Pular et Wolof depuis une dizaine d'années. Sa distribution est faite aussi bien en librairie que par l'entremise de quelques équipes de terrain qui sillonnent les « marchés hebdomadaires » en zones rurales pour faire la promotion et vendre le journal et les autres productions littéraires de la maison.

Bénéficiant généralement de fortes subventions, les organisations religieuses (chrétiennes en particulier) constituent de leur côté d'importantes sources de productions en langues africaines pour les

traductions et extraits de la Bible, livrets éducatifs diversifiés et diverses autres formes de publications réinvestissant les valeurs religieuses et culturelles locales. Au Ghana, par exemple, les activités d'alphabétisation sont réalisées en langues africaines et les contenus sont tirés de la bible. Les fidèles apprennent ainsi dans leurs propres langues les messages contenus dans le livre saint pour satisfaire leurs préoccupations spirituelles. Aussi les connaissances acquises incitent les néo alphabètes à lire et à écrire dans d'autres contextes plus réels par rapport à leurs occupations quotidiennes.

Certaines langues africaines sont transnationales, parfois même régionales. Telles que, comme :

- Le pular qui est parlé dans plus de 16 pays du continent : Guinée, Sénégal, Mali, Mauritanie, Gambie, Guinée Bissau, Burkina Faso, Bénin, Niger, Nigeria, Cameroun, Tchad avec des variantes lexicales très nombreuses entre les personnes parlant cette langue dans ces différents pays. Il s'agit en fait du pular ou du fulfulde.
- le malinké, langue sous régionale est parlée en Guinée, au Sénégal, au Mali, en Côte d'Ivoire, au Burkina, en Sierra Léone, au Libéria.
- Le haoussa, parlé au Niger, au Nigeria, au Cameroun. Etc.

Malheureusement, les nombreuses variantes et emprunts qu'on observe dans ces langues africaines font que l'édition de livres utilisables par les populations de ces différents pays pose problèmes. Par exemple la tentative de traduction du Dictionnaire Visuel Africain, DVA (dans lequel l'image sert de définition) en pular adapté à ces différents publics n'a pu aboutir à cause des variantes dialectiques et lexicales utilisées dans les différents pays impliqués, Guinée, Mali, Sénégal, ... Les populations de ces pays parlant cette langue transfrontalière ne peuvent utiliser les ouvrages de lecture produits en dehors de leur cadre de vie.

L'expérience acquise au cours de la première génération de projets sous-régionaux, MAPE/PEUL fut un exemple de coopération linguistique dont les résultats ont profité à l'ensemble des pays impliqués à ces projets. Avec l'harmonisation des alphabets (alphabet national, alphabet arabe harmonisé, alphabet N'Ko) de ces langues transfrontalières, d'autres formes de coopérations linguistiques peuvent être aménagées au niveau sous régional.

Bien que ces différentes langues disposent d'un ou de plusieurs alphabets harmonisés, il n'existe ni une édition régionale de grande envergure de livres, ni une diffusion trans-étatique des productions en Langues africaines, hors mis quelques expositions dans les foires organisées dans certains pays africains.

Par ailleurs, les coûts de production et les résultats de ventes sont difficiles à cerner d'autant plus que les éditeurs en langues nationales ne disposent pas de ressources financières importantes pour éditer et diffuser des livres en langues africaines dans un cadre transnational. En plus l'usage des langues dans la formation est assez limité dans les différents pays. Seul le Mali a donné aux langues africaines un statut de langues d'enseignement, favorisant l'édition de livres scolaires en langues africaines, à l'instar de celle des livres en langue officielle française.

Aussi, il n'existe pas de réseaux assez rodés de distribution diffusion de livres en langues africaines à travers les Etats qui ont ces langues en partage. Même à l'intérieur des pays ces circuits n'existent pas. Chaque acteur possède ces propres circuits de distribution ventes, évoluant ainsi en vase clos, c'est-à-dire produire et vendre soi-même.

Ainsi, de même qu'il n'existe pas de réseau de distribution diffusion inter étatique, de même il est difficile de décrire le système des ventes à l'échelle régionale de livres en langues africaines, du fait de

l'isolement des intervenants, des différences de concept dans les langues et aussi et surtout le fait que l'utilisation de ces langues est expérimentale dans la plupart des pays depuis les indépendances.

Ce sous secteur de la diffusion / distribution du livre en langue officielle d'enseignement reste aussi très faible à l'échelle nationale et sous – régionale. Dans chacun des pays, il n'y a qu'une ou deux librairies (souvent des filiales des libraires étrangères) qui assurent le rôle de vente. Il n'y a que très peu de maisons de diffusion spécialisées même en langue officielle dans nos pays. Dans la plupart de nos pays la distribution reste le monopole de l'Etat.

Il est possible d'organiser, dans le cadre transnational, des recherches -action en vue de l'identification d'une plate forme de besoins exprimés par les populations des différents pays ayant ces langues africaines en partage. Les éditeurs de manuels de chacun de ces pays peuvent s'inspirer des résultats obtenus pour concevoir et élaborer par exemple de livrets de lecture dont le contenu prend en compte les préoccupations des apprenants. Par ce biais, les unités de production peuvent éditer des documents adaptés et faciles à écouler sur le marché dans la mesure où l'offre répond aux exigences de la demande.

De cette façon, les acteurs de la chaîne du livre en langues nationales de tous les pays peuvent échanger leurs points de vue sur des idées novatrices et génératrices d'initiatives et de revenus, depuis l'identification des besoins des apprenants jusqu'à la distribution vente des livres aux consommateurs..

La voie de l'intégration par le biais de la co-production, de la co-édition et la diffusion d'ouvrages en langues transfrontalières apparaît comme une option stratégique nécessaire. Les acteurs de la chaîne du livre doivent s'engager dans cette voie pour minimiser les coûts de production et raccourcir les délais de mise à disposition des ouvrages produits.

Dans tous les cas, une co-production ou une co-édition dans les langues transfrontalières présentent des avantages, parmi lesquels, on peut citer :

- l'harmonisation des concepts des langues transfrontalières dans la perspective d'enrichissement des divers vocabulaires au niveau de chaque pays qui a ses langues en partage.
- Des collaborations entre acteurs de la chaîne du livre d'un même pays et entre acteurs de la chaîne du livre de pays différents.

Il s'agira de développer une politique éditoriale d'intégration par la mise en œuvre de stratégies communes de production et diffusion d'ouvrages en langues transfrontalières. Les acteurs de la chaîne du livre doivent s'engager dans cette voie pour minimiser les coûts de production et raccourcir les délais de mise à disposition des ouvrages produits.

Outre les avantages de marchés plus étendus, une meilleure assise financière, la disponibilité en ressources humaines compétentes, les professionnels du livre auront ainsi la chance de minimiser les coûts de revient unitaire de leur production par le partage.

Cette dynamique ne peut être effective que dans le cadre de l'adoption de politique linguistique (offrant un cadre plus large d'utilisation des langues africaines à l'école ou comme langues officielles au même titre que la langue officielle étrangère) et de politique du livre qui définit les modalités de développement endogène de l'industrie du livre. Ces deux cadres institutionnels sont les fondements de la création et du développement de l'environnement lettré en langues africaines.

De nombreuses organisations de coopération bi et multilatérale, se préoccupent fortement de la question relative à l'accès à l'éducation par le biais des langues africaines ainsi que de l'instauration d'un environnement lettré dans ces langues. Parmi ces organisations figure en bonne place la

Coopération allemande à travers InWEnt⁵² qui a soutenu durant plus d'une décennie un important programme de formation et d'appui à la production de manuels et autres matériels de lecture en langues africaines dans sept pays francophones d'Afrique de l'Ouest et Centrale (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Guinée, Mali, Niger, et Sénégal), programme qui a contribué de façon significative au renforcement des capacités nationales en matière de conception (formation d'auteurs) et de production (formation des éditeurs et responsables éditoriaux des ONG) des livres en langues nationales.

Dans le cadre des initiatives inter-organisations visant l'amélioration de la productivité et de la qualité des ouvrages dans les langues africaines et la promotion de la lecture publique dans ces langues, le Réseau des Editeurs africains (APNET), la coopération allemande InWEnt, l'ADEA, l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) et l'Institut de l'UNESCO à Hambourg ont pris l'initiative d'organiser à Dakar, en Novembre 2004, une rencontre sous régionale sur « les livres – un enjeu de l'Education pour tous. Quelle politique éditoriale pour les langues africaines ? ⁵³ ». Les résultats de cette rencontre ont confortés l'engagement des uns et des autres à consacrer plus de ressources et d'attention à la valorisation de l'édition et de la lecture en langues nationales.

Toutefois, montrer que l'on peut fabriquer autrement les livres en langues nationales de bonne qualité technique et avec des contenus attrayants n'est pas une chose aisée en Afrique, vu la faiblesse des moyens matériels et financiers, la persistance des taxations aux intrants de la fabrication du livre et l'étroitesse du marché, ceci dans un lourd contexte socio-politique rendant difficiles les conditions de travail des ONG, des éditeurs et des distributeurs privés.

L'utilisation des possibilités qu'offrent actuellement la publication assistée par ordinateur (PAO) et l'impression à la demande devraient certes pouvoir faciliter et améliorer les travaux de conception éditoriale, permettre une plus grande maîtrise de la qualité et réduire les coûts de production.

Enfin, la sous-exploitation d'un domaine privilégié de la production littéraire qu'est celui de la traduction des œuvres, soit des langues africaines vers celles de l'Europe parlées sur le continent ou l'inverse est un facteur limitant de l'essor de l'édition dans ces langues. Le domaine de la diversification et de l'ouverture des matériels de lecture aux réalités mondiales, ainsi que celui de la promotion de la culture africaine dans les autres continents auraient grandement bénéficié en effet de cette approche. Quelques tentatives de traduction d'ouvrages dans les deux sens ont toutefois été menées dans des langues ayant eu un long brassage avec d'autres et bénéficiant d'une grande couverture géographique comme le Kiswahili et le Hausa.

7.3. Rôle des politiques de promotion des langues

En ce moment où les politiques nationales par rapport à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation formelle permettent l'expansion des modèles d'éducation bilingue dans beaucoup de pays, il faudrait une meilleure clarification des orientations générales dans la politique éducative et culturelle, la politique linguistique, la politique commerciale, la politique de promotion, la protection

⁵² Voir : http://www.inwent.org/internet/themen_reg/themen/soz_entw/bildung/lese_lernmaterial/index.en.shtml, 27 Juin 2005.

⁵³ Voir : «Quelle politique éditoriale pour les langues africaines» ? Les livres en langues nationales, un enjeu de l'Education pour tous. Conférence de Dakar, 26-30 novembre 2004 http://www.adeanet.org/fr_index.html, 27 Juin 2005.

du droit d'auteur en langues africaines, etc., à la lumière des récents développements dans les pays et en tenant compte de l'environnement global.

L'une des faiblesses de ces orientations reste le manque de synergie effective entre le système d'alphabétisation en vigueur et le système d'enseignement dans les écoles formelles, bien que les politiques d'alphabétisation le stigmatisent. On pourrait citer en exemple les « Centres Nafa » ou écoles de la seconde chance, mis en place en Guinée avec le soutien de l'UNICEF et qui auraient pu permettre d'établir aisément une relation pédagogique débouchant sur la mise en pratique d'un bilinguisme (français - langues nationales) dans le système éducatif mais qui n'a pu se faire car le français est la langue d'enseignement dans ces centres (Diallo 1999).

Les bénéfices de l'usage des langues maternelles du premier jusqu'au troisième niveau d'éducation formelle sur le processus d'apprentissage ne sont plus à démontrer. Des politiques éducatives appropriées produiraient un impact immédiat sur la formation et favoriseraient la production locale d'ouvrages adaptés et à coût abordable, car les éditeurs et les ONG publiant en langues africaines sont à la merci des politiques générales arrêtées par les pouvoirs publics en ce qui concerne la (les) langue (s) d'enseignement et de travail, ainsi que des réglementations tarifaires.

En effet, il n'est de secret pour personne que, aussi longtemps que les éditeurs n'auront pas accès au vaste marché du manuel scolaire, il ne saurait y avoir de développement quantitatif et durable de livres dans ces langues. Ceci tient à la fois de la loi du nombre et de la compétitivité commerciale qui incitera les éditeurs à faire plus et mieux dans ce domaine.

7.4 Vers les politiques nationales du livre

Face aux enjeux économiques et politiques de la mondialisation, la mise en place de politiques, stratégies et mécanismes de convergence culturelle est nécessaire tant au niveau national, sous-régional que régional dans l'optique de créer les conditions de l'émergence d'une industrie du livre dans chaque pays, favorisant l'implication de toutes les parties prenantes de la chaîne du livre. A cet effet, le renforcement des capacités nationales visant une participation active et efficace des professionnels nationaux du livre (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires, bibliothécaires), l'étroite collaboration des structures étatiques (Ministères en charge de l'éducation et/ou de la Culture, de l'Economie et finances, etc.), des Organisations de la Société Civile et les partenaires au développement constituent la base stratégique d'approche (MEPU-EC/USAID, 2000).

*Le plaidoyer pour le renforcement des capacités en matière de création des conditions nécessaires à l'émergence d'industries nationales du livre, s'appuie sur la « **Politique nationale du livre comme facteur de développement culturel** » dont les principales stratégies et actions sont, entre autres*

- La sensibilisation des écrivains, éditeurs, décideurs politiques et partenaires au développement sur les motivations et les avantages de la formulation et de l'adoption des politiques nationales du livre ;
- La définition des indications sur les fondements, la méthodologie et les mécanismes de la mise en œuvre des politiques nationales du livre ;
- La mise en place par les gouvernements des cadres réglementaires où le livre et les intrants liés à sa fabrication sont exemptés de taxes à l'importation ;

- L'engagement des Etats, des organisations professionnelles dans les métiers du livre, les ONG et les partenaires techniques et financiers à soutenir efficacement les initiatives visant la mise en place des politiques du livre dans les pays, incluant son pilier fondamental qu'est la politique du manuel scolaire, selon une approche participative et consensuelle.
- Dans le domaine spécifique des langues nationales ou langues africaines, la définition d'une politique linguistique qui accorde le statut de langues d'enseignement et d'alphabetisation aux langues africaines. Aussi, pour la définition de ces politiques linguistiques, il est impérieux de partir d'un ensemble de stratégies qui sont :
 - la sensibilisation des décideurs politiques ;
 - la mobilisations des ressources : humaines, matérielles et financières pour l'élaboration et l'application des textes juridiques et institutionnels en la matière,
 - le plaidoyer auprès des partenaires éducatifs,
 - la sensibilisation des populations à la base sur le respect de l'éthique à travers divers canaux de communication : medias audio visuels, presses écrites, affiches, contacts physiques.

Comme actions immédiates, il est utile de procéder à :

1. L'organisation de débats sur les rôles et la place des langues maternelles dans le développement de l'éducation et de la culture. Participeront à ces débats, les intellectuels, les chercheurs, les écrivains, les communicateurs, les professionnels du livre, les décideurs politiques, les leaders d'opinion etc.
2. La réflexion, la rédaction et l'adoption de la politique linguistique.
3. L'adoption d'une loi sur le livre prenant en compte les langues africaines.

La concrétisation de l'ensemble de ces éléments pourrait induire les changements escomptés, à savoir entre autres, la séparation des niveaux de prise de décision et la transparence qui prend en compte le partage des rôles et des responsabilités des différents partenaires de la chaîne du livre, en particulier entre le secteur public et le secteur privé. Ces différents éléments permettront aussi: (i) le développement des entreprises locales pour l'approvisionnement en livres, tâche ardue et à long terme qui permet d'exercer la souveraineté nationale sur l'éducation et la culture; (ii) l'appropriation de l'industrie du livre par les nationaux qui aura pour effet positif la création d'emplois générateurs de revenus et le développement d'une expertise nationale dans le secteur; (iii) l'acquisition des ressources propres de financement du secteur du livre.

La politique nationale du livre devrait déboucher sur une réelle harmonisation avec la législation internationale, en prévoyant un régime de faveur sur les importations des intrants du livre pour baisser les coûts de production des matériels de lecture. La finalité ultime devrait faire résulter l'adoption et la mise en place d'une loi spécifique sur le livre qui devra inscrire en bonne place l'usage des langues africaines dans l'enseignement, facteur de développement de la culture nationale (Askerud 1998).

Les effets d'une politique du livre dépendent de beaucoup de la pertinence et de la solidité des mécanismes de coordination mis en place au niveau national. C'est pourquoi, dans le meilleur des cas, la coordination devrait être menée par un organisme autonome qui limite son action à la promotion du livre. Dans ce sens, il va jouer un rôle d'impulsion et de régulation (Sow, Camara, Diallo 2001).

Aussi, la politique nationale du livre devrait elle s'appuyer sur des objectifs pertinents qui découlent de cette finalité: créer les conditions institutionnelles, matérielles et techniques pour rendre le livre (écrit dans toute langue) disponible et accessible à toutes les couches de la société à travers le développement d'une industrie nationale du livre en langues africaines et en langues officielles, couvrant la conception, l'édition, l'impression, la diffusion / distribution et la lecture publique.

Il s'agit plus spécifiquement de (Sow, Ouigo, Satina 2001):

- De rendre disponible et accessible le livre en langues africaines et en langues officielles étrangères à toutes les couches de la population alphabétisée,
- De mettre en place un fonds d'édition en langues africaines au niveau national et sous régionale,
- De faciliter l'accès des professionnels du livre en langues africaines aux crédits bancaires en vue de stimuler la production endogène et favoriser le circuit de distribution ventes ;
- D'appliquer des mesures fiscales et douanières favorables au développement de la chaîne du livre (détaxation sur l'importation des livres et des intrants d'imprimeries liés à leur fabrication),
- D'appliquer et de renforcer le cadre juridique pour la protection des droits d'auteurs et droits voisins ;
- De soutenir la formation et le perfectionnement des professionnels dans tous les maillons de la chaîne du livre en langues africaines (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires, bibliothécaires, etc.) ;
- De promouvoir les réseaux de lecture publique par la création et la dynamisation des bibliothèques publiques et scolaires, disposant de fonds documentaires en livres en langues africaines ;
- De faciliter la mise en place et le fonctionnement du Conseil national du Livre et de l'application des principales conventions internationales (accords de Florence, Protocole de Nairobi, Conventions de Genève et de Berne sur les droits d'auteurs).

Pour sa mise en œuvre la politique nationale du livre s'appuie sur les différentes politiques liées au développement du livre, les stratégies de développement des différents secteurs de l'économie nationale, les rôles et responsabilités des différents partenaires : secteur public, secteur privé, partenaires au développement, les populations bénéficiaires.

7.5 Problématique et enjeux économiques de la production de manuels scolaires en langues africaines

Comme l'a fait remarquer Lèguéré (2003), selon les études menées par l'UNESCO/IPE⁵⁴ sur les dix dernières années, les dépenses consacrées au manuel scolaire et au matériel pédagogique, pour le seul enseignement primaire et pour l'ensemble de l'Afrique francophone, atteignent un peu plus de 500 milliards de francs CFA (3/5 environ des ouvrages fournis sont issus des maisons du Nord).

Face à un tel constat il serait intéressant de savoir quelle proportion occupent les manuels publiés en langues nationales dans le reliquat de cette fourchette de dépenses. Exercice sans doute difficile dans la mesure où l'on se trouve devant une pénurie d'indicateurs économiques en la matière. Cependant, vu la place très limitée réservée aux langues nationales dans les écoles formelles de ces pays, on peut facilement imaginer la part presque négligeable qui pourrait revenir au matériel didactique dans ces langues.

Étant donné que le livre scolaire est la seule source durable de financement (il représente 95% du marché du livre en Afrique francophone par exemple), l'accès des éditeurs africains à une telle opportunité économique constituerait une source de renforcement de leur poids technologique et financier, et asseoir les bases d'une véritable industrie locale du livre. En effet, tous ces éditeurs

⁵⁴ Voir le Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif d'ADEA, http://www.adeanet.org/workgroups/fr_wgblm.html, 27 Juin 2005

reconnaissent que la pérennité financière de leurs entreprises passe par les ouvrages scolaires et que les bénéfiques liés à l'édition scolaire conditionnent la publication de livres de littérature générale.

Des exemples révélateurs peuvent être tirés des expériences récentes de production de manuels scolaires en langues nationales par les éditeurs privés au Kenya, au Nigeria, en Tanzanie au Mali (appui à la pédagogie convergente) au Sénégal, et dans bien d'autres, dans lesquels ces éditeurs nationaux ont pu obtenir des marchés importants avec l'Etat et les autres partenaires techniques et financiers soutenant les initiatives d'éducation dans les langues nationales.

Les matériels de lecture complémentaire, dont les livres pour enfants, la fiction, les romans, etc. devraient figurer en bonne place dans les bibliothèques scolaires et coins lecture des classes traditionnelles et d'éducation bilingue constitués dans le cadre des programmes d'éducation pour tous. Ce qui incontestablement ouvrira de nouvelles opportunités commerciales aux éditeurs et aux ONG publiant en langues nationales.

Cependant, il reste bien évident que quelle soit l'importance économique, culturelle et sociale présumée de l'édition de manuels et autres matériels éducatifs en langues africaines, rien ne fera tant que les décideurs politiques n'aient pas pris les mesures institutionnelles qui s'imposent dans le sens d'une reconnaissance officielle du rôle et de la place des langues nationales comme outils et supports de l'enseignement de base notamment.

Certains facteurs de progrès ont certes été signalés, tels l'abaissement des taxations sur le livre décidé il y a quelques années déjà par le Mali, le Burkina Faso, le Ghana, tout récemment la Guinée etc., l'amélioration des capacités professionnelles à travers les nombreuses opportunités de formation des éditeurs offertes par l'APNET, InWent, l'AIF entre autres, le renforcement des capacités d'intervention et de coordination des diverses associations nationales dans les métiers du livre (auteurs, éditeurs, imprimeurs, libraires) et l'engagement politique de plusieurs Gouvernements à élaborer et adopter des politiques nationales du livre conséquentes.

Un autre fait actuel marquant est la mise en place progressive dans plusieurs pays de mécanismes de décentralisation de l'acquisition et de la gestion des manuels scolaires, facteur qui permettra de réaliser concrètement la valorisation des productions locales de matériels éducatifs. En effet, en décentralisant les processus de mobilisation et/ou de gestion des ressources financières, et en faisant effectivement jouer aux communautés leur rôle de catalyseurs du développement de l'éducation à la base, la question centrale du choix du type de manuels et autres ouvrages à recommander pour les écoles sera aisément résolue et le recours à la production nationale plus systématisée.

La décentralisation des moyens d'acquisition des livres scolaires et autres matériels de lecture contribuera aussi à la création de librairies rurales et de bibliothèques ainsi qu'à l'émergence d'une société de lecteurs. Ceci ouvrira également l'accès des éditeurs nationaux à des parts de marchés significatives et de développer les capacités de production de livres africains écrits par des africains et pour des africains.

Dans tous les cas de figures, comme l'a noté Sow (2003a), des défis majeurs restent à résoudre afin de lever les nombreux obstacles qui entravent un véritable développement du manuel en langues africaines, notamment:

- a) le manque de volonté politique de nombreux Etats en matière de politiques linguistique, du livre et de la lecture.

Dans la majorité des pays, les ministères de l'éducation et celui de la culture manifestent une faible volonté politique de collaboration concourant à la mise en place de politiques culturelles et linguistiques définissant des objectifs à poursuivre en matière de développement d'un environnement lettré en langues nationales, ainsi qu'une prise en compte des livres publiés dans ces langues et la promotion de leur lecture.

b) La lourde fiscalité qui pénalise les productions endogènes ;

Le coût de production élevé des livres s'explique aussi et surtout par l'existence des taxes à l'importation pratiqués dans plusieurs pays sur les principaux intrants utilisés dans la fabrication que sont le papier (26,25%), l'encre (32,25%), les plaques et pellicules (35,25%), les ordinateurs (42,25%) etc., en Guinée ; alors que dans leur grande majorité les Etats n'accordent pratiquement aucune aide à l'édition nationale. Une telle situation ne favorise guère des pratiques réalistes du prix du livre garantissant l'accessibilité pour le plus grand nombre possible de personnes. Ces mesures ont par ailleurs tendance à encourager l'importation de produits finis.

c) Le difficile accès des professionnels au crédit bancaire;

Les éditeurs disposent généralement de ressources financières limitées et il leur est difficile, voire impossible, d'accéder au crédit dans la plupart des pays. Ce manque de capitaux est aussi l'une des raisons de la rareté des projets éditoriaux en langues nationales, car ceux-ci ne visent pas une rapide rentabilité d'investissement.

d) La réduction des marchés et l'absence de réseaux de distribution fiables.

Les livres en langues africaines disposent d'un marché potentiellement vaste à cause du nombre élevé de locuteurs pour bon nombre d'entre elles. Cependant, certains facteurs de blocage réduisent considérablement la taille de cette clientèle potentielle, notamment les taux élevés d'analphabétisme, le manque d'habitudes de lecture, la faiblesse du pouvoir d'achat et le manque de réseaux de distribution fiables.

7.6. Conclusion et Recommandations

Le développement d'un environnement lettré en langues africaines et de l'éducation bilingue passe obligatoirement par celui de l'édition. Or, la faiblesse des revenus (donc des tirages), la rareté du personnel qualifié, l'insuffisance des stratégies de promotion du livre en langues africaines, l'absence de politique linguistique, la faiblesse du niveau du lectorat (d'ailleurs très isolé) et du pouvoir d'achat du public alphabétisé, le manque d'habitude de lecture, l'absence de livres en langues africaines dans les quelques rares bibliothèques qui existent dans les pays sont les principaux problèmes auxquels est confrontée l'édition en langues africaines.

Pour y remédier, il y a lieu de relever un certain nombre de principes fondamentaux nécessaires à la création de conditions suffisantes à l'émergence d'un secteur éditorial efficace d'appui à l'éducation bilingue et à l'alphabétisation des populations. Parmi eux :

1. Promotion d'un partenariat efficace entre secteurs public et privé, notamment dans le cadre de politiques du livre définissant clairement les orientations nationales en matière de choix linguistiques et éducatifs.
2. L'engagement des éditeurs à collaborer avec les ONG à l'échelon national pour un partage de ressources et de projets éditoriaux pour la création d'un environnement lettré.

3. La coopération sous-régionale entre éditeurs à travers la création de collections de livres scolaires et autres matériels de lecture notamment dans les langues de grande communication que sont par exemple le Hausa, le Pular, le Mandingue, etc., sous la forme de coéditions, de co-productions et de co-diffusion des œuvres réalisées. Ce qui créera du coup les conditions propices à la production de livres à grands tirages tout en réduisant les coûts de production qui permettent d'arriver à des prix de vente très abordables pour les populations ciblées.
4. La protection du droit d'auteur et la vulgarisation de la loi en vigueur qui va conforter les pratiques d'un meilleur respect du droit d'auteur pour éviter le découragement de la création littéraire en langues africaines notamment, où les créateurs sont assez souvent perçus comme de simples exploitants de la tradition orale. Les productions à caractère populaire et les publications en langues africaines doivent en effet bénéficier du même statut que celles dans les langues européennes utilisées sur le continent. On doit faire en sorte que les écrivains dans ces langues ne soient plus considérés comme des écrivains de « seconde zone ». Car il a été remarqué que la plupart des ouvrages produits (surtout par les ONG), ne comportent ni d'ISBN, ni de copyright. Parfois le copyright est détenu par le ministère qui est l'auteur et l'éditeur. Or la détention du copyright et de l'ISBN par un éditeur garantit la protection des droits d'auteurs et des droits voisins. Ce qui s'inscrit dans l'esprit des conventions de Genève et de Berne en matière de propriété intellectuelle.
5. La promotion de la lecture publique et des habitudes de lecture.

Le sous-secteur de la lecture publique connaît des difficultés à s'organiser ou à se consolider. Les causes profondes sont liées à la grande dépendance vis-à-vis de l'étranger en matière d'approvisionnement en livres et le faible développement des réseaux de distribution et de diffusion. Il est souhaitable que les politiques d'approvisionnement des bibliothèques incluent une composante permanente d'acquisition de livres et langues nationales.

La création d'un environnement lettré est assurée par une batterie de stratégies indispensables à considérer obligatoirement dans chacun de nos pays. Il s'agit entre autres de :

1) La mise en synergie des actions des différents partenaires : Etat, privés, partenaires au développement, bénéficiaires...

L'Etat a pour rôles et fonctions :

- L'adoption d'une loi sur le livre en langues africaines et en langues étrangères officielles ;
- La formation des professionnels du livre en langues africaines ;
- La définition et la mise en œuvre de mesures incitatives favorables au développement de l'édition endogène du livre.
- Le désengagement dans le circuit de production et de distribution du livre, en tant que maître d'œuvre des politiques et stratégies de création et de développement de l'industrie nationale du livre ;
- La création et l'alimentation du fonds d'aide à l'édition ;
- Ouverture du marché du livre scolaire au secteur privé national

2) **Le secteur privé** doit produire et diffuser des livres de qualité, accessibles à toutes les catégories de lecteurs ;

3) **Les partenaires au développement** se doivent de soutenir le développement de l'industrie nationale du livre.

4) **Les communautés** se doivent de se mobiliser pour soutenir la réussite des programmes d'éducation pour tous aussi bien dans le formel que dans le non formel.

Certes, le chemin restant à parcourir est long et difficile, mais l'espoir est permis et on observe un accroissement significatif des productions de livres en langues nationales et de leur usage dans la plupart des pays, malgré des politiques linguistiques donnant une faible visibilité à ces langues et des contextes économiques peu favorables à un rapide développement des industries locales du livre (Sow, 2003a).

1.1.2. Conséquences en matière de coûts de l'offre d'éducation en langue maternelle et de modèles bilingues forts en Afrique⁵⁵

Kathleen Heugh

Conseil de Recherche en Education, Science et Développement des Compétences et Sciences humaines, Afrique du Sud

1. Introduction

Cinquante pour cent des enfants non scolarisés du monde vivent dans des communautés dans lesquelles il est rare que la langue de l'enseignement soit celle de la maison, quand encore elle est même utilisée chez eux. Ceci souligne le plus grand défi que l'Education pour Tous (EPT) ait à relever : un héritage de pratiques non-productives qui débouchent sur de faibles niveaux d'apprentissage et sur des niveaux élevés d'abandon et de redoublement. Dans ces conditions, une augmentation des ressources, bien que nécessaire, ne suffirait pas à générer un programme d'enseignement primaire de bonne qualité accessible à tous. (Banque Mondiale, 2005).

Lorsque l'on débat des problèmes d'enseignement dans la langue maternelle, on enregistre une série de réactions tout à fait prévisibles de la part de hauts responsables gouvernementaux dans le domaine de l'éducation ainsi que de très nombreux spécialistes de l'éducation. Ces réactions comprennent en général les réponses suivantes liées à l'idée que l'enseignement dans les langues africaines s'avère trop coûteux :

- Nous savons que l'éducation dans la langue maternelle est ce qu'il y a de meilleur, mais ce pays a trop de langues; il n'est pas possible de développer toutes ces langues et de les utiliser dans l'éducation.
- L'éducation dans les langues maternelles coûte trop cher.
- Il n'y a pas d'autre alternative que de continuer selon la pratique actuelle.

Des scientifiques respectés sur le continent, tels Ayo Bamgbose (p.ex. 2000) et Pai Obanya (p.ex. 1999), entre autres, se sont saisis de ces arguments, et de bien d'autres, pour montrer qu'ils s'appuient davantage sur la crainte et l'incertitude que représente une éventuelle modification que sur des raisons matérielles allant à l'encontre du changement. L'objectif de ce chapitre est d'explorer quelques uns des problèmes liés au coût de mise en œuvre de programmes éducatifs linguistiques réussis ou non. Le présent chapitre reviendra sur certaines des initiatives et des stratégies qui peuvent être adoptées et avec des conséquences minimales en matière de coût. Elles peuvent être adoptées afin de poursuivre et de développer le travail déjà amorcé pour développer des programmes éducatifs plus solides dans les langues africaines.

⁵⁵ L'auteur exprime sa gratitude à : Wilfried Goertler, Adama Ouane, Christine Glanz et Carol MacDonald, entre autres, qui lui ont adressé des suggestions et commentaires constructifs.

Il existe très peu d'études sur les coûts et les bénéfices de différents programmes d'éducation, en particulier en Afrique. Il existe peu ou pas d'études démontrant combien on dépense pour des modèles d'offre d'éducation qui n'ont pas été couronnés de succès en Afrique. Après une recherche approfondie, cette équipe n'a trouvé aucune étude financée par un gouvernement national comparant les coûts des modèles utilisant la seconde langue / langue étrangère / Langue internationale de grande diffusion (LIGD) et ceux des modèles bilingues (langue maternelle **plus** LIGD) en éducation. Nous insistons, ici, comme ailleurs dans cette étude, sur le fait que, en Afrique, l'enseignement formel devrait offrir aux élèves des écoles l'accès à un haut niveau de résultats tant dans une langue africaine que dans une langue internationale de grande diffusion (LIGD). A aucun moment, on ne suggère que la langue maternelle (ou la langue africaine) suffise à elle seule, ni que la langue L2/étrangère/langue de grande diffusion seule soit suffisante. Les deux sont nécessaires pour satisfaire les exigences intérieures/régionales et globales, parvenir à un développement économique et social et à une éducation équitables. Le but à atteindre doit être une éducation bilingue solide. Il convient d'établir des mécanismes d'un bon rapport coût-efficacité pour assurer que ce but sera atteint.

Pour l'instant, il n'existe aucune *preuve scientifique démontrant* qu'à moyen et long terme :

- l'utilisation des langues africaines en éducation soit plus coûteuse que celle des anciennes langues coloniales ; ou
- l'utilisation des anciennes langues coloniales présente un meilleur rapport coût efficacité pour l'éducation que celui des langues africaines.

Cependant, si nous prenons en compte les preuves dont nous disposons, il apparaît clairement que nous continuons à investir, en Afrique, dans des programmes voués à l'échec, ce qui n'est ni d'un bon rapport coût-efficacité ni sage au plan économique. Il est, par conséquent, nécessaire de passer d'une démarche dysfonctionnelle à une approche qui peut offrir un bon retour sur investissement.

2. Poursuite de l'investissement dans des programmes voués à l'échec

Les preuves sont claires : seuls les programmes bénéficiant de ressources suffisantes et utilisant la L1 comme médium pendant au moins 6 ans permettront aux élèves d'avoir une chance égale d'acquérir des connaissances suffisantes dans la LGD et dans leurs autres études théoriques. La discussion d'une tendance - qui se fait jour - de convergence des démarches vers des modèles transitoires d'abandon précoce, à l'exception éventuelle de l'Ethiopie, l'Erythrée et la Tanzanie, est troublante si l'on se réfère aux preuves.

Les modèles transitoires de **retrait d'une langue et de son abandon précoce ??** peuvent offrir aux élèves une note de 20% et de 40% dans la LIGD en fin de scolarité et ceci est synonyme d'échec sur l'ensemble du programme d'enseignement. Des études multi pays et couvrant l'ensemble du système tel le second Consortium d'Afrique australe [et orientale] de Pilotage de la Qualité de l'Education (SACMEQ II) (Mothibeli, 2005) montrent qu'en 6^{ème} année d'études, plus de 55% des élèves de 14 pays d'Afrique australe et orientale n'ont pas atteint le niveau minimum d'alphabétisation nécessaire pour rester dans le système éducatif. Seuls 14,6% l'ont atteint. L'investissement nécessaire pour maintenir les élèves dans le système jusqu'à ce niveau n'est donc pas d'un bon rendement. C'est du mauvais investissement, du gaspillage de dépenses que de maintenir des élèves dans le système après la 6^{ème} année d'études s'ils n'ont pas atteint le niveau minimum d'acquis en matière d'alphabétisation à ce stade. Les modèles actuels d'alphabétisation et de linguistique sont si inefficaces qu'au moins 55% des élèves quittent le système à la fin de la 6^{ème} année sans avoir acquis un savoir valable et ceci sape les Objectifs de Développement du Millénaire et les programmes de l'UNESCO en matière d'Education pour tous (EPT).

Il existe, évidemment, d'autres phénomènes qui constituent autant de défis à la réussite de l'éducation en Afrique : la pauvreté, la faim et, de plus en plus fréquemment, l'incidence du VIH/SIDA. Cependant, nous voyons actuellement, grâce à l'étude longitudinale étroitement contrôlée des élèves aux EU (Ramirez et al 1991; Thomas & Collier 1997, 2002), que, même là où la pauvreté, la faim et l'incidence du VIH/SIDA sont bien moins courantes, l'on peut s'attendre à ce que les élèves des programmes similaires à ceux d'Afrique (passage précoce de la langue maternelle à l'anglais) n'obtiennent qu'un acquis d'environ 37,5% dans la langue d'apprentissage en 6^{ème} année d'études. L'étude systématique sud-africaine la plus récente sur des élèves de 6^{ème} année d'études montre que la moyenne nationale des acquis élémentaires de ces élèves est de 38% dans la langue d'instruction et de 27% en mathématiques (DoE, 2005). Ces statistiques sont gonflées par les 20% d'élèves afrikaans et anglophones qui ont un ELM (enseignement en langue maternelle) et enregistrent des résultats bien meilleurs que les élèves parlant une langue africaine suivant des programmes ESL (enseignement dans la seconde langue). Lorsque l'on compare ces résultats à ceux des études Thomas et Collier aux EU, il apparaît clairement que l'on peut s'attendre à des acquis d'alphabétisation de 37,5 – 38% en 6^{ème} année d'études dans des situations bénéficiant de ressources suffisantes. Lorsque cela n'est pas le cas, p.ex. en Afrique du Sud, il faut s'attendre à ce que les élèves suivant des programmes dans une seconde langue atteignent un niveau d'acquis inférieur.

Pour résumer, les travaux de recherche évoqués dans les chapitres précédents du présent rapport montrent que : les modèles d'alphabétisation et de langue prévoyant un abandon précoce n'offrent pas à la plupart des élèves la possibilité d'une réussite éducative dans des contextes aisés et développés comme c'est le cas aux EU et au Canada et ne l'offrent pas non plus dans les pays africains. Si ces modèles ne peuvent présenter un meilleur retour sur investissement dans les cas où : les rapports maître/élèves sont significativement inférieurs à ce qu'ils sont dans les pays africains ; les enseignants sont mieux formés/plus qualifiés ; et les ressources dont disposent les écoles sont bien supérieures à ce qu'elles sont dans les pays africains, alors comment peuvent-ils connaître le succès en Afrique ? La réponse est simple : ils ne le peuvent pas. Et, par conséquent, les dépenses consacrées à des modèles n'ayant aucune perspective de succès constituent du gaspillage.

3. Les conséquence en matière de coût

Vous n'apprenez que ce que vous comprenez ... si l'on ne change pas la langue d'instruction utilisée, l'éducation de base ne peut être ni efficace ni efficiente. Les difficultés de langue débouchent sur des taux plus élevés d'abandon et de redoublement que l'on ne peut réduire (Bergmann 2002: 4).

Lewin (2001a, b; 2004) montre que l'enseignement primaire ne suffit pas à satisfaire les exigences du développement. L'accent mis, depuis Jomtien en 1990, sur l'enseignement primaire universel a fait dévier en partie l'intérêt porté à l'offre d'enseignement secondaire en Afrique. Les deux tiers des pays dont les taux bruts de scolarisation, au niveau secondaire, sont les plus faibles (TBS2) sont des pays africains et principalement ceux d'Afrique francophone (Lewin 2001b :21). Il devient de plus en plus :

... important de réajuster l'investissement dans l'enseignement secondaire afin qu'il puisse relancer, de façon efficace, les objectifs d'un meilleur apprentissage et être accessible à une plus grande partie de la population (Lewin 2001a:11-12).

Cependant, comme le montre Lewin, le coût unitaire de l'enseignement secondaire est, en général, bien plus élevé dans les pays à TBS2 bas. Ceci signifie que l'enseignement secondaire devient le point de départ de l'escalade des inégalités et qu'il faut diminuer le coût unitaire afin d'élargir l'accès. L'auteur estime qu'il faut 2342 million de \$EU par an (à \$100 par élève) de plus pour que le TBS2 atteigne 50% sur l'ensemble de l'Afrique subsaharienne (2004:11). Cependant, pour que les élèves aient accès à l'école secondaire, ils doivent rester dans le système jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. Nous savons, d'après les discussions précédentes, que ce n'est pas le cas. Il nous faut, pour des raisons

socio-économiques, faciliter une plus grande rétention, obtenir des taux d'abandon plus bas au primaire, un passage plus important vers le secondaire et des coûts inférieurs à ce niveau. Si les élèves doivent pouvoir progresser au secondaire et si les dépenses qui leur sont consacrées doivent présenter un bon rapport coût-efficacité, ils doivent avoir de meilleurs acquis en alphabétisation et en calcul lorsqu'ils y entrent. Sinon, il est fort probable que l'investissement ne donnera pas les rendements que le gouvernement souhaite.

Psacharopoulos (1996:430) propose une taxonomie d'analyse économique en éducation qui pourrait mieux éclairer les décisions de politique :

Analyse de premier niveau

1. Coût unitaire de l'éducation par : niveau de scolarité ; type de programme d'enseignement ; type d'intrants pédagogiques ; dans des établissements publics et privés ;
2. Avantages de l'éducation – résultats de l'apprentissage ; gains/productivité des diplômés – par niveau de scolarité ; par type de programme d'enseignement ; dans le secteurs public par rapport au privé.

Analyse de second niveau

1. Evaluation de l'efficacité : analyse coût-efficacité, analyse coût-bénéfice ;
2. Evaluation de l'équité : incidence des coûts, incidence des bénéfiques.

L'hypothèse adoptée est que les décideurs sont motivés par une double préoccupation : l'utilisation efficace des dépenses d'éducation et la distribution équitable des ressources. Il existe un volume conséquent de recherches sur l'économie de l'éducation mais il y a très peu de choses sur l'économie des divers modèles d'éducation linguistique dans le système et particulièrement en Afrique. François Grin (2005) argue que les coûts de mise en œuvre des politiques et des modèles linguistiques utilisant la LM (langue maternelle) ont été mal compris.

... les coûts sont mal connus et mal comprisLe coût n'a pas de sens en soi – il n'en acquiert un qu'en fonction de ce que l'on obtient en échange du coût encouru (Grin 2005 :11)

Il s'ensuit donc que même une politique très coûteuse peut s'avérer parfaitement raisonnable pour des raisons économiques, si le résultat 'en vaut la peine' ; et payer quelque chose qui en vaut la peine constitue, par essence même, une sage décision économique (Grin 2005 :13).

L'Afrique du Sud, un des rares pays du continent à avoir un TBS2 supérieur à 50%, n'a pas, cependant, de bon retour sur investissement. Environ 27% de ceux qui ont commencé l'école sont sortis du système avec un certificat de fin d'études en 12^{ème} année d'études. Le pays consacre 5,5% de son PIB ou 22% de son chapitre **non lucratif/non porteur d'intérêts ??** du budget de l'éducation bien que ce chiffre ait atteint 25% aux environs de 2002.

Il s'agit d'un des pays où les dépenses en éducation sont proportionnellement les plus élevées (Wildeman 2005). Cependant, l'Afrique du Sud a de bien mauvais résultats, puisqu'elle vient en dernier dans les évaluations de l'Etude internationale sur les Tendances en Mathématiques et en Sciences (**TIMSS**) de 1999 et 2003 ; D'autres études montrent que le niveau d'alphabétisation des sortants de l'école a rapidement baissé depuis 1992, les rendant inemployables et incapables d'accéder à des établissements d'enseignement supérieur ; ceci, malgré un taux de réussite à la fin des études qui a fait un bond spectaculaire entre 1999 et 2004. Parmi ceux qui réussissent et réussissent bien on trouve les élèves ayant un ELM sur l'ensemble du système éducatif. Ce sont des élèves pratiquant l'anglais et l'afrikaans en tant que L1. Malgré les efforts déployés depuis 1994/5 pour réaffecter des ressources et réduire les inégalités persistant dans le système depuis la période de l'apartheid, moins de 1% des apprenants africains de 12^{ème} année d'études avaient, en l'an 2000, réussi l'examen de mathématiques et de sciences leur donnant accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, si la taxonomie de Psacharopoulos devait être appliquée à ce cas, il est probable que le système ne serait pas jugé très favorablement en termes d'efficacité et d'équité. Les preuves disponibles pointent plutôt vers la nécessité d'améliorer les ressources destinées à l'ELM et à l'enseignement bilingue ; cependant,

l'argument avancé par la plupart des gouvernements comme ultime point de blocage est que l'ELM est trop cher.

3.1 Quels sont les coûts spécifiques à l'offre linguistique en éducation?

Bien que les gouvernements indiquent fréquemment que le coût est un facteur prohibitif, comme cela a déjà été indiqué, il n'y a aucune étude montrant que les modèles de retrait d'une langue et de son abandon précoce coûtent en fait moins cher. Nous ne pouvons que comparer les coûts et essayer de voir si un modèle est en effet plus cher qu'un autre si nous utilisons les mêmes critères de mesure. Le tableau ci-dessous fournit une liste d'éléments liés à la mise en œuvre de l'enseignement scolaire traditionnel et qui impliquent des coûts, en termes des finalités de l'UNESCO en matière d'Education pour Tous : offrir une *éducation de qualité*.

Tableau 1: Conséquences en matière de coûts de la mise au point de modèles d'éducation de qualité

	Anglais/Français/ Portugais/ Espagnol A/F/P/Es uniquement	Alphabétisation initiale en langue africaine +passage précoce à A/F/P/E	Sortie tardive de l'ELM, passage à A/F/P/E	Enseignement poussé/complémentaire bilingue: ELM + A/F/P/E jusqu'à la fin du secondaire
Conception du programme d'enseignement	Les coûts seront identiques quels que soient les modèles			
Formation des enseignants à appliquer le programme d'enseignement	Les coûts seront identiques pour tous les modèles linguistiques. Ceci implique un recyclage de toutes les compétences – de sorte que les enseignants soient suffisamment compétents pour enseigner le contenu du niveau de leur classe ou de leur domaine de spécialisation.			
Améliorer les capacités propres des enseignants dans leur langue et dans leurs compétences générales	De nombreux enseignants n'ont pas les aptitudes théoriques ou les capacités générales dans la langue d'enseignement et d'apprentissage. Afin de satisfaire aux objectifs de l'Education pour Tous d'une éducation de <i>Qualité</i> , les enseignants ont besoin d'une éducation et d'une formation complémentaires afin d'être dotés des aptitudes et des connaissances linguistiques et générales nécessaires pour pouvoir dispenser un <i>enseignement de qualité</i> .			
Procurer aux enseignants les connaissances générales appropriées et en langue en vue de l'enseignement de chaque matière/domaine du programme d'enseignement	Tous les enseignants de langues et de matières doivent comprendre le rôle qui leur incombe dans le développement de l'alphabétisation et de la capacité linguistique appropriée sur l'ensemble du curriculum. Tous les enseignants doivent être formés afin d'être à même d'aider leurs élèves à acquérir les compétences nécessaires en alphabétisation et en langues pour chaque matière ou niveau d'études. Voir les autres conséquences en matière de coûts dans le Tableau 2 ci-dessous.			
Conception de	La conception de manuels scolaires ne se paie qu'une seule fois alors que les			

manuels scolaires	différentes versions linguistiques comporteront des coûts de mise en page supplémentaires (voir Vawda & Patrinos 1999).			
Production & offre de manuels scolaires	Il faut le même nombre de manuels scolaires quel que soit le modèle choisi. Lorsque des versions en langues différentes sont nécessaires, tant que l'impression dépasse 15.000-20.000 exemplaires, le coût unitaire supplémentaire est minime. (Vawda & Patrinos 1999) ⁵⁶			
Elaboration de l'orthographe	Aucun si on n'utilise que l'A/F/P/Es	Chaque langue sélectionnée pour être utilisée en éducation exige que l'on en développe une orthographe. De nombreuses langues africaines ont une longue tradition écrite. Bine d'autres n'en ont pas. Le développement d'une orthographe n'est pas nécessairement onéreux, et le coût peut souvent être partagé au plan trans-frontières. La participation de la communauté et le travail dans des organisations telles que le SIL et le NACALCO ?? (au Cameroun) ont été accomplis avec des dépenses minimales.		
Développement de la terminologie	L'utilisation de A/F/P/Es uniquement – semble être l'option la moins chère car la terminologie est empruntée à des contextes européens / du Nord.	Les lecteurs commencent par les LAs; les manuels scolaires à partir de la 4 ^{ème} année sont tous en A/F/P/Es – développement minimal de la terminologie nécessaire, donc cela apparaît comme la seconde option la moins chère.	Manuels scolaires en langues africaines jusqu'en 6ème année d'études environ ; ensuite, A/F/P/Es uniquement. Terminologie sur tout le programme d'enseignement nécessaire dans la/les langue/s africaine/s sélectionnée/s pour le système	Terminologie linguistique africaine mise au point jusqu'à la fin de l'école secondaire – apparemment l'option la plus coûteuse
Traduction	Aucune traduction nécessaire si des matériels à l'origine en A/F/P/Es sont utilisés. Si l'on utilise des matériels centrés sur l'apprenant c.-à-d. ceux émanant de la société africaine, ils doivent donc être traduits en A/F/P/Es.	Traduction uniquement nécessaire pour les lecteurs précoces (voir colonne précédente)	Traduction de tous les manuels scolaires jusqu'à la 6ème année d'études.	Traduction de textes jusqu'à la fin du secondaire.
Salaires des	Coûts identiques			

⁵⁶ Il s'agit là d'une estimation généreuse. Dans une version antérieure de cette étude, Vawda & Patrinos (1998) indiquent les éléments suivants : 'les économies de production seraient optimisées entre les niveaux de production de 5.000 et 10.000 exemplaires'.

enseignants			
Salles de classe	Coûts identiques		
Instruments d'évaluation, administration,	Coûts identiques		
Traduction	Ne s'applique pas (les instruments mis au point dans la langue d'enseignement par les enseignants – aucun coût supplémentaire)	Uniquement s'il y a des instruments nationaux utilisés à la fin de la 6ème année d'études – normalement pas applicable	Uniquement probable pour les instruments d'abandon scolaire au niveau du secondaire.

Ce que montre le tableau ci-dessus c'est que nombre de coûts sont les mêmes dans les différents modèles de langue. Les seules différences se trouvent dans le développement de l'orthographe, s'il n'existe ni orthographe, ni terminologie, ni traduction. Ces éléments pris ensemble pourraient être considérés comme les coûts nécessaires à la production de différentes versions linguistiques des manuels scolaires.

Dans une étude exceptionnellement utile, Vawda & Patrinos (1999) montrent que les coûts encourus s'appliquent principalement à la formation éventuelle des enseignants et aux coûts de production. Le tableau ci-dessus suppose, cependant, que l'objectif de l'EPT d'une éducation de qualité implique, dans son ensemble, une formation améliorée des enseignants. Atteindre la qualité exige, de toute façon, des coûts supplémentaires d'éducation des enseignants. Peu importe le modèle linguistique appliqué, ils ont besoin d'un complément de formation dans la matière qu'ils vont enseigner, le niveau/grade dans lequel il se spécialisent, leurs capacités dans leur propre langue et leur niveau d'instruction. Il s'agit-là d'une réalité que l'on ne peut négliger. Une discussion de l'offre de manuels scolaires et de formation des enseignants suivra ce chapitre.

3.2 Conséquences en matière de coûts : production de manuels scolaires dans les langues africaines

Patrinos & Velez, (1995) and Vawda & Patrinos (1998, 1999) ont beaucoup écrit sur les coûts de production des manuels scolaires dans les langues indigènes du Guatemala, du Sénégal et de la Gambie. Les coûts supplémentaires, également identifiés par plusieurs autres auteurs, sont inférieurs (et c'est surprenant) à ce que pensent la plupart des groupes de pression en faveur de la seconde langue/langue internationale. Ils correspondent à l'utilisation écrite des langues africaines et comportent les outils linguistiques nécessaires à la production de manuels scolaires comme suit :

- développement de l'orthographe (si nécessaire) ;
- développement de la terminologie, ou explications traduites de la terminologie, ou une combinaison des deux ;
- traduction de manuels scolaires (et instruments d'évaluation de fin de scolarité selon les cas) ;
- versions des manuels scolaires en langue africaine.

Combien cela coûte-t-il?

3.2.1 Développement de l'orthographe

Les missionnaires et autres agences ont déjà considérablement développé l'orthographe de nombreuses langues africaines, en particulier dans les anciennes colonies britanniques (p.ex. Malawi, Zambie, Zimbabwe, Kenya, Nigeria) et pendant l'apartheid en Afrique du Sud et en Namibie. Des développements similaires ont également eu lieu pour plusieurs langues de la Guinée Conakry et en Somalie à la fin des années '70 et '80. La langue amharique est utilisée depuis longtemps comme langue d'apprentissage et, au cours de la dernière décennie, d'importants travaux ont été menés pour plusieurs langues éthiopiennes et érythréennes. Le travail sur le Kiswahili est très bien connu sur l'ensemble du continent. Le Mali, le Niger et le Cameroun ont réalisé des progrès significatifs dans la mise au point de l'alphabétisation et ceci signifie qu'il existe des orthographes établies. Des initiatives sont en cours à Madagascar, au Malawi⁵⁷, au Mozambique, en Namibie et dans de nombreux autres pays. La situation est donc bien plus prometteuse que ce que nombre de personnes imaginent.

Cependant, lorsque le développement de l'orthographe n'est pas bien établi, il conviendra de faire un investissement dans ce domaine ce qui entraînera donc des coûts supplémentaires. De toute façon, c'est possible si l'on part du principe suivant : identifier un petit nombre de langues prioritaires (initialement, ce sont des langues régionales plus importantes et plus répandues) ; définir des objectifs et calendriers pour lancer le processus de développement et le compléter par la suite, à mesure que des ressources financières et autres se dégageront. Dans les pays ne disposant que de ressources limitées dans ce domaine, l'option évidente est de rechercher une aide internationale pour appuyer les processus menés par les scientifiques africains et obtenir la participation communautaire. Plusieurs agences reconnaissent la nécessité de soutenir ce travail.

La recherche sur le développement de l'orthographe, en Amérique Centrale et du Sud, par exemple, montre que si le processus est convenablement planifié, il ne coûte pas aussi cher qu'on le prétend. Il est important d'assurer la participation de la communauté dans ce travail si l'on veut que les orthographes soient acceptées, d'une part, et éviter des coûts supplémentaires de révision inutile et des négociations intervenant trop tard dans le processus, d'autre part. Une autre initiative apparemment couronnée de succès a été celle enregistrée en Papouasie Nouvelle Guinée où des matériels d'alphabétisation en 380 langues étaient en cours de production en l'an 2000 (Banque mondiale 2005), ce qui n'aurait pas été possible si les coûts avaient été trop élevés.

3.2.2 Terminologie

Pendant l'apartheid, le gouvernement d'Afrique du Sud avait décidé de développer plus avant les orthographes de plusieurs langues sud africaines et namibiennes dans le cadre de sa politique de développement séparé. La ségrégation ethnolinguistique dans le système scolaire s'établissait tout naturellement par des dépenses unitaires inégales entre les élèves : les dépenses pour apprenants 'blancs' dépassaient de loin celles consacrées aux africains. Cependant, le développement de l'orthographe et de la terminologie s'est poursuivi en cours d'application de ce budget inégal et limité. Par exemple, les dépenses unitaires moyennes en 1974-5 étaient de R39,53 par enfant africain et de R605 par enfant blanc (SAIRR 1976 : 321). Malgré les très grandes différences dans le volume des dépenses, le gouvernement avait donné les moyens de développer la terminologie et les éditeurs traduisaient les manuels scolaires à l'usage de l'éducation africaine. Si le coût en avait été trop élevé, le gouvernement de l'époque ne se serait pas engagé dans ce type d'activités. Des nomenclatures de terminologie de la période 1955-1975 ont été évaluées par des spécialistes en langues du Conseil linguistique pan africain du Sud et par le Service national de langue du Département des arts et de la culture en 2001. Bien qu'il y ait un écart de 25 ans en termes d'entretien et de mise à jour des listes de terminologie, elles ont été considérées comme tout à fait acceptables (ce qui est surprenant) et utiles pour l'enseignement scolaire quelques décennies plus tard. Les traductions récentes des examens de fin d'études en sciences au Sotho du Nord (Sesotho sa Leboa) financées par le Conseil linguistique pan africain du Sud en l'an 2000 ont été menées à bien grâce à un montant disponible d'environ 12.000\$EU. Afin de traduire les examens, la terminologie a dû être mise au point ou expliquée en

⁵⁷ Voir, p.ex. le travail sur l'orthographe trans-frontière du Centre d'études des langues, Université du Malawi à Zomba.

Sesotho sa Leboa. Ceci signifie que la terminologie en sciences, utilisée jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, a été mise au point dans cette langue avec un budget minimum. Étant donné que le Sesotho sa Leboa est très proche de deux autres langues sud-africaines (Sesotho et Setswana), des traductions parallèles et la mise au point d'une terminologie pour les sciences seront facilitées et coûteront donc moins cher. Sur cette base, le coût estimé pour développer une terminologie suffisante utilisable dans neuf langues sud africaines et couvrir les matières suivantes : mathématiques, sciences, biologie, géographie, histoire et économie jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire se monterait à environ 550.000\$EU. Il y a au moins cinq langues sud africaines communes à des pays voisins : Swaziland, Lesotho, Mozambique, Zimbabwe et Zambie. Ainsi, l'investissement dans une terminologie qui est bien plus abordable en Afrique du Sud, pourrait aider les pays voisins et réduire l'investissement que ceux-ci doivent consentir. (Voir également la discussion de la banque de terminologie ci-dessous).

3.2.3 Traduction

Comme déjà indiqué, entre 1955 et 1975, l'éducation offerte sous l'apartheid nécessitait des traductions et une production de manuels scolaires pour l'ensemble du programme de l'enseignement primaire (années d'études 1- 8). Initialement, on avait cru que les manuels scolaires en langues africaines étaient très simplistes. Une comparaison de ces manuels de cette époque (Mahlalela-Thusi et Heugh 2004) montre qu'ils étaient, en fait, traduits directement et complètement. Pendant cette période, le contenu (y compris la terminologie et les concepts) des matériels scolaires disponibles en afrikaans et en anglais était également élaboré dans sept langues sud africaines et plusieurs langues namibiennes. Les dépenses consacrées à l'éducation africaine étaient bien inférieures à celles concernant les élèves parlant l'afrikaans et l'anglais. Les coûts de développement (traduction et terminologie) étaient financés par le gouvernement. Les élèves africains ne disposaient pas de suffisamment de manuels scolaires (c.-à-d. le gouvernement n'investissait pas dans l'impression d'un nombre suffisant d'exemplaires pour que chaque enfant dispose des livres nécessaires). L'impression n'était donc pas réalisée en fonction d'économies d'échelle qui en auraient réduit le coût unitaire.

De nouveaux développements dans les technologies du langage humain (TLH) et de l'information, en général, révolutionnent actuellement le domaine de la traduction au-delà de l'Afrique. La technologie est telle qu'elle peut être empruntée en Afrique et adaptée pour pouvoir être utilisée. L'avantage de cette technologie (électronique) est qu'elle diminue le temps nécessaire à la traduction et, par conséquent, en réduit rapidement les coûts. Il est donc moins cher de traduire des manuels scolaires aujourd'hui que cela n'était le cas au cours de la première phase de l'apartheid (1955-1975) ou pendant la période Sékou Touré en Guinée Conakry.

L'avantage connexe présenté par la technologie du langage est qu'il serait possible d'établir une banque électronique de terminologie générique⁵⁸ permettant d'inclure les termes éducatifs principaux/essentiels pour l'enseignement de chacune des matières enseignées dans les écoles africaines. Cette banque de terminologie ou de connaissances pouvait être partagée entre les régions, p.ex. Afrique australe, orientale, occidentale, la Corne, etc. Elle peut être partagée dans toute l'Afrique subsaharienne et comporter, le cas échéant, des caractéristiques régionales ou nationales supplémentaires. L'avantage le plus important d'une ressource électronique est qu'elle est transportable et peut être mise à jour rapidement.

Même si la banque d'éducation/des connaissances/de terminologie doit être conçue, à l'origine, en anglais, français ou portugais, elle présentera de multiples options parallèles. Ainsi par exemple, si elle devait être lancée en Afrique du Sud, une banque parallèle pourrait l'être au Sénégal et les deux organismes pourraient fusionner, de sorte que, des élèves parlant le Wolof pourraient, par curiosité, regarder comment, en Afrique du Sud, ceux qui parlent le Zulu appellent un aigle, une église ou une mosquée. La banque aurait la possibilité d'intégrer aussi bien les terminologies internationales

⁵⁸ L'idée d'une Banque nationale électronique de terminologie est à l'ordre du jour en Afrique du Sud depuis plusieurs années. Les progrès ont été décevants pour des raisons politiques plutôt que techniques.

nécessaires pour les sciences que les termes utilisés localement et propres aux connaissances indigènes.

Les praticiens de langues conjointement avec un logiciel TLH (qui ne coûte pas cher) pourraient utiliser la banque de terminologie/des connaissances en association avec le logiciel de traduction pour commencer le processus de traduction des manuels scolaires dans les langues prioritaires d'enseignement de chaque pays. Le chevauchement considérable des langues et les similitudes entre elles signifieraient que, grâce à un partage en coopération des ressources et des compétences, les coûts initiaux de traduction et de formation de traducteurs seraient répartis et donc réduits pour chaque pays.

3.2.4 Manuels scolaires en langues africaines

Vawda & Patrinos (1999) ont montré que la publication de matériels éducatifs en langues africaines coûte plus cher mais pas autant que ce que l'on prétend habituellement. Dans une autre étude, Halaoui (2003) démystifie systématiquement les arguments habituels en suggérant que la production de manuels scolaires en langues africaines sera plus coûteuse à mettre sur pied. Il ressort des études de Halaoui (2003) et de Vawda & Patrinos (1999) que, dans la plupart des cas, le volume requis de manuels scolaires en langues africaines est suffisamment important pour que la différence en coût unitaire entre les livres en langues africaines et européennes soit minime. Vawda & Patrinos (1999) montrent, par exemple, que dans le cas d'une impression dépassant 15.000 – 20.000 livres, le coût unitaire soutient favorablement la comparaison avec celui des livres publiés en anglais, français, portugais et espagnol. Imprimer même entre 5.000 et 10.000 exemplaires est viable. Vawda & Patrinos montrent, en outre, que la coopération trans-frontières et le partage des coûts permettront fréquemment de les réduire encore davantage et de rendre abordable l'utilisation d'une langue minoritaire dans un pays car ses coûts de développement seront partagés.

Ainsi, bien qu'il y ait un coût de démarrage de l'élaboration, il peut souvent être partagé et fait partie des coûts courants ou récurrents normaux plutôt que des coûts supplémentaires pendant plusieurs années (en raison de réimpressions, d'exigences normales en matière d'offre de manuels scolaires, etc.). Bien que Vawda & Patrinos (ibid.) incluent un coût initial d'éducation de l'enseignant, comme évoqué ci-dessus, ils arguent que cela fait, à la longue, partie des coûts récurrents normaux. Une fois le nouveau programme de formation des enseignants conçu, mis à l'épreuve, etc. il est soumis aux mêmes évaluations et adaptations que n'importe quel autre programme de formation d'enseignants. Au total, Vawda & Patrinos estiment que le coût supplémentaire de production de matériels dans les langues africaines et de leur utilisation efficace dans les classes sera inférieur à 10% du budget des matériels d'apprentissage et de la formation des enseignants. En Afrique du Sud, 10% de plus du coût des matériels et de la formation des enseignants équivaldrait à moins de 1% (plus proche de 0,7 – 0,8%) du budget global. Par conséquent, il s'agit au maximum de 1% de plus du budget global de l'éducation de ce pays.

Dans les cas de toutes petites communautés linguistiques où, de ce fait, l'impression ne dépasserait pas les 15.000 exemplaires (ou même les 5.000 – 10.000 où il y a parité des coûts), d'autres démarches alternatives peuvent être utilisées.

Par exemple, la Papouasie Nouvelle Guinée a publié des matériels dans des centaines de langues en utilisant un format type de 'livre coquille'. Depuis l'an 2000, le pays scolarise en 380 langues (Banque mondiale, 2005).

3.3 Retombées économiques d'une industrie des langues africaines pour l'Afrique

Jusqu'à maintenant, nous nous sommes concentrés sur les conséquences des coûts supplémentaires. Ce que nous n'avons pas pris en considération ce sont les avantages à moyen terme qui découlent du développement de l'industrie des langues dans les pays africains. Le développement de l'orthographe, de la terminologie et les compétences en traduction insuffleraient un renouveau à l'enseignement supérieur sur le continent et revigorerait les départements de linguistique et des langues africaines. Cela exigerait que des élèves de cycle post-universitaire reçoivent une formation de praticiens des langues, qui ouvrirait de nouvelles possibilités d'emploi et limiterait la dépendance vis-à-vis des maisons d'édition internationales souvent basées en Europe. L'industrie de la deuxième langue apporte une contribution significative aux économies du Royaume Uni, des EU, de la France, de l'Espagne et du Portugal. L'industrie des langues, en dépit d'une industrie de la seconde langue très largement britannique, adoptée et adaptée en fonction de ses besoins par l'Australie depuis 15 ans, a considérablement contribué à l'économie de ce pays. Il y a tout lieu de penser qu'une moindre dépendance vis-à-vis d'une industrie des manuels scolaires rédigés dans la seconde langue, appartenant à des firmes étrangères apporterait des bénéfices économiques à l'Afrique.

Les investissements initiaux visant à améliorer la qualité de l'éducation, en revigorisant les langues africaines, afin qu'elles soient plus largement utilisées dans les écoles, ont le potentiel de rapporter des avantages économiques au-delà du secteur de l'éducation.

3.4 Conséquences en matière de coûts : améliorer la qualité au moyen de la formation des enseignants

Si nous revenons à la discussion des conséquences de la formation des enseignants et dévoilons davantage ce qui est nécessaires aux divers modèles d'éducation linguistiques nous voyons, en fait, que les modèles directs de L2/langue étrangère et d'abandon précoce du système scolaire ne sont pas moins gourmands en ressources mais, qu'en réalité, ils sont plus chers.

Si nous examinons de très près les conséquences pour la formation des enseignants des divers modèles d'alphabétisation/éducation des langues utilisés dans les pays africains, nous trouvons des données qui pourraient surprendre nombre de hauts responsables de l'éducation. A l'heure actuelle, dans la plupart des pays, la situation est telle que les enseignants ne sont pas suffisamment formés ou préparés pour mener à bien leur travail en classe. De nombreux pays appliquent de nouveaux changements dans leur programme d'enseignement. Ceci signifie qu'il faut modifier les programmes de formation initiale des enseignants ainsi que leur recyclage afin de garantir une bonne mise en œuvre du programme d'enseignement.

Même lorsque l'on ne tente pas de modifier le programme d'enseignement, les enseignants n'en sont pas moins mal préparés ou sous qualifiés dans la majorité des écoles d'Afrique subsaharienne. Pour la mise en œuvre d'un programme d'enseignement nouveau ou ancien, il est évident qu'en Afrique la plupart des enseignants requièrent un complément de formation. En outre, il est clair que les programmes de formation initiale ont besoin d'une refonte, de changements ou d'adaptation. Continuer à dépenser pour des systèmes souffrant de dysfonctionnements constitue du gaspillage. Une formation revigorée des enseignants est une priorité si l'on veut réaliser les buts de l'Education pour Tous, en particulier s'agissant de la *qualité*.

Nous pouvons nous rendre compte de ce qui serait nécessaire pour préparer les enseignants, travaillant actuellement dans le système, à mettre en œuvre le programme d'enseignement existant ou nouveau visant à atteindre les buts de l'EPT. Nous pouvons le faire de façon comparative par rapport à chacun

des divers modèles de langue que nous avons examinés dans le présent rapport. Cet exemple est donc axé sur le recyclage en cours d'activité.

Table 2: Formation des enseignants par modèle d'éducation linguistique

L2/LEtr. Uniquement		Abandon précoce		Abandon tardif		Bilinguisme fort/complémentaire (Médidum LA + L2)		LA/ELM medium tout au long de la scolarité + matière L2 spécialisée	
100% ⁵⁹ enseignants de classe 1-12 ont besoin de remise à niveau de leurs capacités en Anglais/Français/Portugais ou Espagnol.		75% de tous les enseignants (enseignant en classes 4 - 12) ont besoin d'une remise à niveau de leurs capacités en A/F/P/S.		50% de tous les enseignants (enseignant des classes 7 - 12) ont besoin d'une remise à niveau de leurs capacités en A/F/P/Es		50% de tous les enseignants (qui enseignent les classes 7-12) ont besoin d'un recyclage de leurs compétences en A/F/P/Es		15% des enseignants (seuls les enseignants spécialisés de la L2 en tant que matière) ont besoin de recyclage de leurs compétences en d'A/F/P/Es	
100 % des enseignants : méthodologie de langue L2 et d'alphabétisation L2 sur l'ensemble du programme d'enseignement		100% des enseignants: 25% L1, 75% L2 de méthodologie de langue et d'alphabétisation sur l'ensemble du programme d'enseignement		100% des enseignants : 50% L1 & 50% L2 language and literacy methodology across the curriculum méthodologie de langue L2 et d'alphabétisation L2 sur l'ensemble du programme d'enseignement		100% enseignants: 50% L1 & 50% L2 méthodologie de langue L2 et d'alphabétisation L2 sur l'ensemble du programme d'enseignement		100% enseignants 85% L1 & 15% L2: méthodologie de langue L2 et d'alphabétisation L2 sur l'ensemble du programme d'enseignement	
100% des enseignants ont besoin d'une formation et d'une remise à niveau du contenu et du programme d'enseignement – cela coûte la même chose pour tous les modèles – le coût est le même									
Résultat escompté par étudiant 20% en L2 ⁶⁰		Résultat escompté par étudiant 30-35% en L2		Résultat escompté par étudiant 50% en L2		Résultat escompté par étudiant 60% en L2		Résultat escompté par étudiant 60% en L2	
Coût	Valeur⁶¹	Coût	Valeur	Coût	Valeur	Coût	Valeur	Coût	Valeur
Le plus élevé	Le plus bas	élevé	bas	moyen	bon	moyen	élevé	Le + bas	Élevé

Si l'objectif poursuivi est un système éducatif bien planifié et fonctionnant correctement, il s'ensuivra des conséquences pour la formation/l'éducation des enseignants. Si l'offre d'éducation des enseignants est prévue pour appuyer un système qui fonctionne et qu'elle est ensuite délimitée en fonction de

⁵⁹ Ces pourcentages % sont utilisés pour illustrer des proportions. De toute évidence, il y aura toujours des enseignants compétents et convenablement formés dans le système. Mais, proportionnellement, 100% de ceux qui ne maîtrisent pas la L2 auront besoin d'un recyclage en L2, etc. Le même principe s'applique au reste de ce tableau.

⁶⁰ Résultat escompté selon la recherche évoquée dans un chapitre antérieur (Heugh), Tableau 4.

⁶¹ La valeur est déterminée ici par les niveaux d'acquis projetés ressortant de la recherche disponible.

divers modèles de langues, il devient alors évident que l'utilisation des langues africaines ne revient pas plus cher que celle des modèles dominants anglais, français, portugais ou espagnol.

- En premier lieu, les exigences en matière de formation des enseignants s'agissant des études sur le programme d'enseignement, les connaissances du contenu et les méthodes pédagogiques en classe entraînent des coûts égaux pour tous les modèles de langue.
- En second lieu, cela ne coûte pas plus cher de former des enseignants en Afrique pour qu'ils enseignent dans les langues qu'ils connaissent et parlent bien. En revanche, il coûte plus cher de former des enseignants à utiliser une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore convenablement.
- Ces enseignants doivent d'abord apprendre la langue par le truchement de laquelle ils devront enseigner et en avoir également un haut niveau de maîtrise théorique, ce qui demande du temps (au moins 200 heures par enseignant)⁶² et, le temps c'est de l'argent.

En général, ceux qui prétendent que l'éducation en langue maternelle coûte trop cher ont totalement sous-estimé l'incidence du médium d'instruction. Ils supposent que les enseignants actuellement dans le système sont compétents dans la langue qu'ils sont censés utiliser pour enseigner. Ils ne réalisent pas ou ne comprennent pas suffisamment que les enseignants ne peuvent réaliser l'impossible, qu'ils ne peuvent pas enseigner par le truchement de langues dans lesquelles ils n'ont pas le niveau d'alphabétisation requis.

Un argument cité fréquemment, en ce qui concerne l'offre centralisée de formation des enseignants est qu'il est difficile de les former par le truchement de plusieurs langues dans le même établissement. L'option par défaut consiste à n'offrir une formation que dans la langue étrangère/LIGD. Une récente lettre d'information de la Banque mondiale donne l'avis suivant sur cette question :

... Lorsqu'il existe de nombreuses langues, les anciennes approches centralisées vis-à-vis du développement et du déploiement des enseignants devront être modifiées. Pour relever ce défi, les pays peuvent décentraliser le recrutement des candidats-enseignants et la formation initiale et le recyclage peuvent également être menés à bien au plan régional plutôt que central (Banque mondiale 2005).

La décentralisation de l'éducation et du soutien aux enseignants ne devrait pas être uniquement liée aux problèmes d'éducation en langues. Des problèmes se posent à chaque aspect du soutien aux enseignants. Les approches actuelles, centralisées vis-à-vis de l'éducation, ne sont pas satisfaisantes. Les enseignants de la périphérie ne reçoivent pas le soutien suffisant. D'autres débats sur le recyclage et le soutien reconnaissent la nécessité d'avoir en place des structures régionales et locales. Celles-ci sont susceptibles de mieux appuyer la poursuite d'une éducation de qualité et constituent des conditions préalables au succès de la mise en œuvre et au suivi du programme d'enseignement. Elles apporteraient également de meilleures ressources aux besoins des enseignants en matière d'alphabétisation et de développement linguistique. Lier l'éducation et le soutien aux enseignants uniquement aux questions de langue et d'alphabétisation ne serait pas valable.

Enfin, dans une étude sur le rapport coût-efficacité de l'éducation en langue maternelle en Afrique, Komarek (1998) argue que le recyclage des enseignants et la production de manuels scolaires dans les langues africaines ont un bon rapport coût-efficacité et sont efficaces, comme indiqué ci-dessus. Cependant, ceci s'applique à la condition que les gouvernements ne changent pas de politique en cours de route. En d'autres termes, dans des climats politiques instables, les initiatives appuyant l'ELM ne fournissent pas de bon retour sur investissement. Ceci est dû à ce que les programmes d'ELM sont souvent interrompus prématurément, c.-à-d. au début de la phase de démarrage. C'est là que l'on anticipe les coûts initiaux d'investissement et l'interruption se produit avant que le retour sur investissement puisse intervenir. De tels phénomènes ne devraient pas être utilisés comme arguments pour nier le caractère abordable de l'ELM.

3.4.1 Résumé de la discussion déjà présentée à ce stade

⁶² En Afrique du Sud, ceci signifierait qu'environ 280.000 des 350.000 cohortes d'enseignants auraient besoin de 200 heures de cours de recyclage en langue. Il s'agit-là d'une entreprise gigantesque et coûteuse.

Plus on s'appuie sur une ancienne langue coloniale, plus il est difficile de trouver les ressources que constituent des enseignants convenablement formés. En outre, les études internationales évoquées dans le présent rapport nous apprennent que, plus on utilise les LGD, plus le niveau d'acquis est bas. Par conséquent, il est clair que plus les dépenses en faveur de l'ancienne langue coloniale sont élevées, plus le retour sur investissement est faible.

Tout au plus, en suivant les calculs de Vawda & Patrinos, avons-nous des coûts initiaux estimés d'une augmentation inférieure à 10% du budget de l'éducation consacré à la formation des enseignants et à la production de matériels. Cependant, si nous prenons en compte les arguments mentionnés ci-dessus, ce chiffre sera probablement moins élevé. Si l'on prend l'Afrique du Sud à titre d'exemple, étant donné que moins de 10% du budget total de l'éducation sont consacrés aux matériels scolaires et à la formation des enseignants, ceci signifierait, tout au plus, environ 1% supplémentaire de l'ensemble du budget. Bien que cette discussion mette en avant les avantages pour l'industrie de la langue et des publications autochtone et régionale, en revanche les coûts et les avantages dont bénéficieraient les étudiants n'ont pas encore été explorés. Ces avantages dépasseront probablement tout investissement initial.

4. Simulation des calculs coût-bénéfice concernant l'éducation des élèves

L'un des rares économistes spécialisés en matière de langue et d'économie est François Grin. Il a participé à diverses études de chiffrage de l'introduction du multilinguisme, par exemple dans l'Union Européenne, au Canada, en Nouvelle Zélande et en Afrique du Sud. Son travail a débouché sur la conclusion que l'utilisation de langues indigènes pour l'éducation et l'administration n'est nullement aussi coûteuse que ce que l'on croit habituellement.

Grin (2005) présente un exemple utile de tableau sous forme de simulation des coûts relativement faibles de l'introduction du bilinguisme ou multilinguisme en général. Il identifie les lacunes des études qui montrent éventuellement des coûts et des avantages détaillés de divers modèles d'éducation linguistique, par exemple :

- le médium linguistique dominant, avec ou sans enseignement d'autres langues en tant que matières ;
- l'enseignement au moyen d'un médium linguistique minoritaire (ELM) ;
- les filières bilingues avec certaines matières enseignées dans le médium dominant et d'autres dans le médium de la minorité ou langue dominée (Grin :2005 :17).

En l'absence d'études chiffrant les scénarios, il met au point un modèle antérieur (Vaillancourt & Grin 2000) pour illustrer l'argument.

Dans le cadre d'hypothèses très générales, il est possible de montrer que l'éducation dans la langue de plus grande diffusion (LGD) sera, en général, moins chère que celle en LM s'agissant de certaines composantes du coût, telles la normalisation linguistique nécessaire et la production de matériels éducatifs. L'activité d'enseignement et de formation elle-même coûterait, en gros, la même chose, quelle que soit la langue utilisée ; ce dernier résultat s'étend à la formation des enseignants⁶³. Dans l'ensemble, la ventilation analytique des éléments de dépenses nous pousse à escompter que l'éducation en LM soit légèrement plus chère que celle en LGD, ce qui correspond aux constatations, mentionnées ci-dessus, selon lesquelles, passer d'un système éducatif unilingue (LGD) à un système bilingue (LGD + LM) représente un coût supplémentaire de l'ordre de 4 à 5%. Parallèlement, la LM aura un avantage

⁶³ 'La formation d'enseignants en LM peut coûter plus cher si tout se fait dans la LGD et que *seuls* les futurs enseignants en LM ont besoin de formation *supplémentaire* afin d'être en mesure d'enseigner par le truchement de la LM. Ceci soulève alors la question de la raison pour laquelle la LGD est le médium de la formation de tous les enseignants pour tous et illustre le fait que, fréquemment, les coûts qui paraissent plus élevés pour l'enseignement dans la LM ou la langue minoritaire ne sont pas inévitables au plan technique, mais ne sont que le simple résultat de certains dispositifs institutionnels (éminemment politiques)'. (Grin 2005 :20).

sur la LGD en tant que **LOLT ??** en matière de résultats éducatifs, habituellement sous la forme de notes plus élevées aux tests, de taux de redoublements et d'abandons moins élevés. Une autre conséquence de l'utilisation de la LM en tant que **LOLT ??** puisqu'elle indique une augmentation globale du nombre d'années de scolarisation des élèves, est que le stock de capital humain va s'accroître. Dans la mesure où ce dernier est annonciateur de productivité du travail, et, partant, des rémunérations, mettre au point une filière éducative en LM débouchera finalement sur des revenus plus élevés (Grin 2005 :20-21).

Utilisant une analyse simulée, Grin (2005) met en lumière les conséquences probables par rapport aux coûts de l'enseignement primaire sur une période de cinq ans.

Tableau 3: Effets en matière de coûts de redoublement et d'abandon dans le cas de l'enseignement en LGD pour tous les élèves (reproduit d'un document de Grin 2005 :22)

ANNEE	TAUX D'ABANDON CUMULE	COÛT MOYEN
1 ^{re}	0	100
2 ^{me}	0	100
2 ^{me} redoublée	0	100
3 ^{me}	5	95
4 ^{me}	10	90
4 ^{me} redoublée	15	85
5 ^{me}	15	85
Coût d'un diplômé		655

Tableau 4: Effets en matière de coûts du redoublement et d'abandon avec un enseignement en LM pour les élèves de LM (Grin 2005:22)

ANNEE	TAUX D'ABANDON CUMULE	COÛT MOYEN	COÛT MOYEN AVEC AUGMENTATION DE 7.5%
1 ^{re}	0	100	107.5
2 ^{me}	0	100	107.5
2 ^{me} redoublée	0	100	107.5
3 ^{me}	0	100	107.5
4 ^{me}	5	95	102.1
4 ^{me} redoublée	n.a.	n.a.	n.a
5 ^{me}	10	90	96.7
Coût d'un diplômé		585	628.8

Ces tableaux illustrent le fait que le coût global de l'éducation d'un enfant utilisant la LM est susceptible d'être moins élevé à moyen terme parce que l'ELM réduit l'incidence des redoublements et des abandons. Même si l'ELM devait comporter une augmentation de 7,5%, comme prévu dans ces tableaux (l'argument de Grin est qu'il s'agit plus probablement de l'ordre de 4-5% ; et si la discussion antérieure de ce chapitre suggère des dépenses supplémentaires encore moins élevées d'environ 1%), le coût cumulé du maintien d'un enfant à l'école jusqu'à la fin du programme de la 5^{ème} année bilingue ELM est inférieur à ce qu'il serait dans un programme utilisant la LGD (628,8 par rapport à 655).

Ainsi, il y a donc une économie de dépenses réelles pour le système, associée à des avantages à plus long terme.

Une étude de la Banque mondiale au Mali a montré que bien que, à l'année, les programmes uniquement en français coûtent moins cher en ressources, les taux de redoublement et d'abandon plus élevés les rendent plus coûteux que les programmes qui sont bilingues-langue maternelle de l'enseignement primaire :

... les programmes uniquement en français coûtent environ 8% de moins par an que ceux en langue maternelle mais le coût total de l'éducation d'un élève pendant tout le cycle primaire de six ans est d'environ 27% de plus, en grande partie en raison de la différence des taux de redoublement et d'abandon. Des résultats similaires ont été enregistrés pour le Guatemala (Banque mondiale 2005).

...

L'étude mentionnée ci-dessus conclut ainsi :

L'enseignement bilingue au Guatemala constitue un investissement public efficace. Ceci est confirmé par un exercice de coût-bénéfice assez grossier. Un passage vers l'enseignement bilingue au Guatemala déboucherait sur des économies considérables de coût en raison d'une réduction des redoublements ... Les économies de coût imputables à l'enseignement bilingue, même en tenant compte d'un coût plus élevé, sont estimés à plus de ...5,6 millions \$EU par an. Une réduction des abandons et ses effets sur les gains personnels sont estimés en tant qu'augmentation des revenus annuels individuels, en moyenne à ...33,8\$EU (Patrinos et Velez 1995 :2, cité par Woodhall 1998 :9).

Les avantages de l'investissement initial à long terme dans les langues africaines avec de meilleures possibilités d'emploi et une imposition plus élevée déboucheraient sur des retours sur investissements pour le trésor sous forme d'impôts. Le système national peut bénéficier d'autres avantages, sociaux, éducatifs et de développement lorsque les étudiants restent plus longtemps à l'école. L'une des conclusions clé de la recherche en matière de santé et, plus particulièrement en ce qui concerne le VIH/SIDA, est que, plus les filles/femmes restent longtemps à l'école, plus son incidence et celle d'autres problèmes sanitaires connexes sont faibles ; ce qui se traduirait, évidemment, par des avantages économiques tout à fait positifs pour l'économie. Les bénéfices les plus évidents sont liés à l'incidence des coûts moindres de santé, des revenus potentiels plus élevés et un soutien parental amélioré pour la génération suivante d'écoliers.

Les arguments selon lesquels c'est le coût qui empêche l'utilisation de l'ELM s'appuient en fait sur des perceptions fragiles plus que sur des preuves empiriques. Les détracteurs exigent, en général, des preuves catégoriques du moindre coût de fonctionnement des programmes d'ELM ; cependant, ils ne reconnaissent pas la nécessité de produire des preuves similaires des coûts réels à moyen et long terme des systèmes éducatifs qui génèrent des abandons précoces lesquels, comme le montre la présente étude, sont conçus pour mener la majorité des apprenants à l'échec.

5. Stratégies intelligentes de réduction des coûts permettant de trouver des ressources pour l'enseignement dans les langues africaines

Pendant trop longtemps, les pays africains, pour toutes sortes de raisons liées aux effets résiduels du colonialisme et aux nouvelles conditions de vie des élites post-coloniales, se sont par trop appuyés sur les compétences, les ressources matérielles et les programmes éducatifs du Nord et de l'Occident. En regroupant les ressources indigènes du continent et en optimisant les connaissances et compétences existantes, les coûts liés au développement complémentaire des langues africaines, à la production de manuels scolaires, à la formation des enseignants et aux modèles d'enseignement linguistique pour les pays africains peuvent être minimisés. Il n'est plus nécessaire de faire appel et de s'appuyer, de façon indue, sur des compétences coûteuses en provenance de l'extérieur. Nos propres expériences nous fournissent déjà les connaissances nécessaires à la conception de modèles et d'approches internes plus appropriées. Ceci ne veut pas dire qu'il soit souhaitable de ne pas tenir compte des connaissances

nouvelles provenant de l'extérieur de l'Afrique, mais nous devons replacer les compétences dont nous disposons de façon plus intelligente.

5.1 Conséquences pour la formation des enseignants et utilisation astucieuse de la conception de programmes

L'Éducation pour Tous de l'UNESCO et les Objectifs de Développement du Millénaire, qui s'ajoutent à de nombreuses autres initiatives, ont déjà donné la priorité à la nécessité de remettre à niveau la formation des enseignants et de prévoir un recyclage ou une éducation continue pour les enseignants africains. Il existe un nombre considérable d'enseignants qui n'ont reçu aucune formation ou qui sont mal formés pour intervenir avec succès dans un modèle éducatif. Mazrui (2002) suggère qu'il y ait, dans le cadre d'un plan en cinq points pour la transformation de l'éducation en Afrique, une coopération et un partage de compétences beaucoup plus grands sur le continent lui-même.

La plupart des pays africains ont participé d'une manière ou d'une autre à la transformation du programme d'enseignement depuis Jomtien mais de nouveaux programmes révisés de formation d'enseignants sont nécessaires. De toute évidence, ils exigent que les formateurs soient eux-mêmes convenablement formés aux nouvelles connaissances et compétences. Il y a également beaucoup à apprendre et à partager entre les pays du continent et ceci s'impose si certaines des difficultés et des erreurs décelées ci-dessus doivent être évitées à l'avenir.

Étant donné la nécessité d'effectuer un investissement initial dans les nouveaux programmes de formation d'enseignants pour mettre en place le nouveau programme d'enseignement, ceux qui comportent des exigences en matière de pédagogie bilingue et d'acquisition des langues sont peu susceptibles de se traduire par des coûts supplémentaires au départ si on les compare à d'autres programmes conçus pour préparer les enseignants aux changements devant intervenir dans les programmes d'enseignement. Une fois conçus et expérimentés, leur tenue à jour fait partie des coûts de fonctionnement normaux comme l'argumentent Vawda et Patrinos (1999) et Grin (2005).

La documentation internationale a déjà fourni des données substantielles sur les besoins en formation des enseignants en matière de modèles d'éducation bilingue. Ceci, associé aux preuves provenant des recherches ainsi que de programmes d'éducation des enseignants conçus pour appuyer l'ELM, les NLGD ?? et les LIGD, doit être mieux partagé et diffusé plus largement sur l'ensemble du continent. Depuis 1988, le Projet d'étude d'Enseignement alternatif (PRAESA), par exemple, a participé au recyclage des enseignants visant à leur permettre d'enseigner dans des contextes bi- et multilingues par le truchement de l'Université du Cap. Il a également lancé un programme 'Formation de formateurs pour l'éducation multilingue', en 2002, à titre de stratégie pour piloter un programme qui pourrait être adapté de telle sorte qu'il puisse être utilisé dans toute la région.

L'objectif du programme de formation de formateurs est de doter les éducateurs d'enseignants et les responsables de planification et de politique linguistique éducative des informations dont ils ont besoin pour prendre les décisions qui seront les plus conformes aux besoins des étudiants en matière d'apprentissage de langue et de compétences éducatives dans leurs pays africains respectifs. Ceci correspond au Protocole sur l'Éducation de la SADC de 1997 qui donnait la priorité à la formation des enseignants et au partage des compétences voire à la collaboration au sein de la région. Les enseignements tirés d'initiatives telles que celles-ci peuvent s'avérer extrêmement utiles et les programmes peuvent être adaptés avec peu de conséquences (voire même sans aucune implication) en matière de coût de conception ailleurs sur le continent. Ceci ne signifie pas qu'il soit souhaitable qu'un pays adopte des programmes conçus dans un autre pays. Il s'agirait plutôt de mettre l'accent sur le partage et l'apprentissage à partir de compétences mutuelles et de prendre des décisions plus éclairées susceptibles d'accélérer les processus, de réduire les coûts et d'utiliser les compétences dont nous disposons de la manière la plus efficace possible.

5.2 Bon rapport coût-efficacité en matière de formation des enseignants, des éducateurs d'enseignants et critères exigés des conseillers

Le continent a déjà consacré d'importantes sommes d'argent à des programmes qui ne sont guère utiles aux apprenants ; ces fonds ont été en grande partie gaspillés. Une façon de garantir que les dépenses soient mieux ciblées vers des programmes plus susceptibles de réussir serait de disposer de listes d'éléments de vérification : programmes de formation d'enseignants ; formation d'éducateurs d'enseignants ; et compétences nécessaires aux conseillers des secteurs gouvernementaux. Il est apparu précédemment dans la présente étude qu'il y a trop de conseillers ou de fournisseurs d'informations mal informés qui influencent les décisions du gouvernement en matière de sélection de programmes.

5.2.1 Formation des enseignants

L'expérience acquise dans les programmes de formation de formateurs et d'enseignants évoqués ci-dessus, associée à l'expérience internationale de la formation bilingue d'enseignants, montrent que, pour que les dépenses soient efficaces, les programmes de formation d'enseignants doivent, à l'heure actuelle, tenir compte des considérations suivantes :

- les enseignants n'ont pas été formés à reconnaître la différence entre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et son utilisation comme médium d'instruction des matières enseignées;
- l'utilisation de langues locales/indigènes comme média d'instruction n'est pas traitée directement – on suppose que si une enseignante parle une langue elle peut l'utiliser pour enseigner ;
- le fait, pour les enseignants, de devoir enseigner dans leur L2 ou même dans une langue qui leur est fondamentalement étrangère, est un problème qui n'est pas pris en compte convenablement dans les programmes de formation. Il en résulte un mauvais modèle communication/langue ;
- En désespoir de cause, les enseignants finissent par changer de code - ce qui n'est pas habituellement systématique. Il ne s'agit pas d'une activité validée – de sorte que les élèves et eux-mêmes sont fréquemment obligés de déguiser cette activité comme si elle n'était pas légitime. En fait, elle pourrait être bénéfique là où elle est utilisée de façon systématique. Cependant, cette question doit être convenablement prise en compte dans les programmes de formation d'enseignants.
- Les étudiants accédant aux établissements d'enseignement supérieur doivent souvent suivre des programmes de rattrapage en anglais, - français ou - ?? portugais afin de pouvoir parfaire leurs études universitaires, etc.

Le programme d'enseignement destiné à la formation d'enseignants en Afrique devrait comprendre :

- modules de capacité linguistique destinés aux enseignants de L1 et de L2 afin qu'ils puissent fournir une bonne modélisation aux apprenants et utiliser le contenu des manuels scolaires de façon efficace.
- introduction de base à la théorie de l'acquisition d'une première et d'une seconde langue, y compris la façon dont les enfants deviennent alphabètes et sont capables de lire et d'écrire correctement (applicable aux enseignants pour l'ensemble du programme d'enseignement) ;
- apprendre aux enseignants à enseigner la lecture et l'écriture⁶⁴
- méthodologie d'enseignement bilingue / multilingue et des stratégies applicables dans les classes (notamment comment enseigner dans les langues africaines et par leur truchement) ;

⁶⁴ J'aimerais remercier Hassana Halidou pour ce point

- utilisation et introduction au processus de mise au point d'une terminologie dans les LAs (langues africaines) ;
- remise à niveau du contenu des connaissances et des compétences dans les différentes matières ;
- introduction et utilisation des technologies de l'information ;
- éléments essentiels de la production des matériels de salle de classe ;
- recherche-action basée sur la classe ;
- éducation interculturelle.

5.2.2 Former les formateurs et informer les planificateurs

Afin de préparer les planificateurs et les responsables politiques de l'éducation à prendre les décisions les plus éclairées possibles et les formateurs d'enseignants aux changements de responsabilités, il est possible de suivre la suggestion de coopération régionale proposée par Mazrui et d'offrir des programmes conjoints ou qui incluent des participants venant de plusieurs pays différents. L'expérience du programme PRAESA suggère que les participants à ce niveau considéreraient que le schéma de cours suivant serait utile.

- (introduction à la) théorie de l'acquisition de la première et de la seconde langues, y compris la façon dont les enfants deviennent alphabètes et apprennent à lire et écrire correctement (applicable aux planificateurs sur l'ensemble du programme d'enseignement) ;
- politique, modèles et résultats de l'éducation linguistique ;
- principes pédagogiques dans les domaines de l'enseignement bilingue / multilingue ;
- introduction au processus de mise au point d'une terminologie en LAs ;
- démarches participatives (participation de la communauté) à la politique et la planification de l'éducation ;
- plaider en faveur de la planification de l'éducation ;
- approches coût-bénéfices de la planification en vue de réussites éducatives à moyen et long terme par rapport à la planification à court terme visant à protéger les carrières des titulaires.

5.2.3 Critères applicables aux Conseillers des responsables de l'éducation

Afin de réduire les dépenses inutiles liées aux démarches qui sont peu susceptibles de fournir des résultats positifs, tout secteur ou ministère de l'éducation recherchant des avis extérieurs sur des problèmes inhérents à l'enseignement linguistique devrait insister pour que les conseillers aient des compétences suffisantes dans les domaines suivants :

- théorie de l'acquisition d'une première et d'une seconde langues ;
- contextes multilingues dans lesquels la/les L1 est/sont des langues africaines et sont parlées par la majorité ;
- La LIGD en tant que langue de la minorité plutôt que de la majorité (ce qui est inévitablement le cas en Europe).

5.2.4 Exigences requises des évaluateurs de programmes de langue ou d'alphabétisation

De nombreux éducateurs qui se chargent d'évaluer les programmes d'alphabétisation et de seconde langue en Afrique n'ont pas forcément les compétences nécessaires en développement de l'alphabétisation et en acquisition linguistique. C'est ce que montre à l'évidence la pléthore d'études d'évaluation qui n'ont pas suivi les performances des élèves de la 5^{ème} à la 6^{ème} année d'études qui est le stade où l'on voit clairement si le programme linguistique a réussi ou non et a facilité un bon apprentissage des élèves. Il n'est pas souhaitable que les organisations donatrices ou les autres acteurs requièrent les services d'évaluateurs d'éducation, dont l'objectif est de fournir une analyse appropriée des programmes d'alphabétisation et linguistiques, sans que ceux-ci aient démontré leurs compétences dans ces domaines. Les évaluateurs d'alphabétisation et de langues doivent avoir les compétences et les connaissances appropriées des éléments suivants :

- théorie de l'acquisition de la première et de la seconde langue ;

- politique, modèles et résultats de l'enseignement linguistique ;
- recherches actuelles sur l'apprentissage en matière d'alphabétisation et de linguistique en Afrique et au-delà ;
- principes pédagogiques de l'enseignement bi- / multilingue ;
- sensibilité aux calendriers du développement des langues et leur incidence sur le besoin de disposer des caractéristiques longitudinales d'un programme ;
- Compétences adéquates en matière de construction des instruments d'évaluation.

Lorsque les évaluateurs ne satisfont pas à ces critères, les dépenses d'évaluation ou les évaluations du système peuvent constituer du gaspillage.

5.3 Un plan en dix points: Activités nécessaires pour utiliser davantage les langues africaines en éducation

	QUOI	QUI	TEMPS	COÛT: identique ou supérieur
1.	Politique d'éducation linguistique	Petite équipe consultative bien informée : utiliser des experts venant d'Afrique	Discussions électroniques pendant 2 mois – 2-3 réunions	Le même que pour n'importe quel développement de politique éducative / linguistique
2.	Plan de mise en oeuvre	Equipe compétente réduite	2 mois	Le même que pour n'importe quelle mise en oeuvre de politique
3.	Soutien du public	Responsables et experts en éducation via les média publics ; canaux formels & informels de communication	Commencer immédiatement; maintenir le public informé des débats; engager la participation du public dans les débats.	Les media publics devraient effectuer ce travail sans aucun coût pour l'état; dépenses de l'état le cas échéant. Mêmes coûts que pour n'importe quelle politique du gouvernement.
4.	Technologie linguistique: terminologie	Petite équipe d'experts pour se lancer dans le développement des capacités	Accélère le calendrier de mise à disposition	Nouveaux coûts mais peu élevés, reproductibles, accessibles électroniquement.
5.	Technologie de la traduction	Les départements universitaires des langues africaines doivent requalifier/remettre à niveau le cas échéant	Rapide – peut réduire le temps de traduction de 50%; peut être utilisé pour les manuels scolaires et les ressources électroniques – téléchargement des évaluations, tableurs, etc.	Investissement en logiciel peu onéreux. Réduction du temps = réduction des coûts.

6.	Services de développement linguistique	Universités africaines - préparer les étudiants aux compétences orthographiques, lexicographiques, en terminologie et en traduction	Début de la formation: 2007	L'état investit dans la requalification/remise à niveau de formateurs des universités et mise en place de services de développement des langues ; mettre au point un plan commercial – devrait s'auto-financer en 5 -10 ans.
7.	Dictionnaires	Identifier l'affiliation institutionnelle (p.ex. université/s; département gouvernemental structure indépendante à but non lucratif)	Projet à long terme - en cours	Investissement de l'Etat/allocation annuelle.
8.	Matériels multilingues	a. Maisons d'édition – nationales; b. Les enseignants spécialisés peuvent également les produire électroniquement.	a. Les échéanciers de publication exigent un échelonnement établi avec soin. b. L'utilisation de la banque électronique d'éducation pour stocker les matériels générés par les enseignants est plus rapide et peut être mise en service presque immédiatement.	a. Publication. La collaboration trans-frontalière en matière de publications réduit les coûts et les dépenses et accélère le retour sur investissement. En général, guère plus. b. La banque électronique des matériels – coûts minimaux. Les maisons d'édition peuvent recouvrer les coûts et développer leur marché en Afrique.
9.	Formation des enseignants	Réqualification-(Re-équipement) des formateurs d'enseignants; partager les compétences africaines disponibles ;	Développement accéléré des capacités, après quoi les calendriers sont les mêmes que pour l'offre régulière.	Coûts minimaux pour la conception initiale de nouveaux programmes, deviennent bientôt des coûts de fonctionnement normaux.
10.	Investissement total - dépenses			1%-5 ⁶⁵ recouvrables et réduit les dépenses globales à moyen terme

⁶⁵ Les pays dans lesquels il existe déjà des services de développement de l'orthographe et d'autres langues peuvent s'attendre à une augmentation de 1% ; lorsque l'orthographe est inexistante, les coûts pourraient bondir jusqu'à 5%.

	supplémentaires sur le budget de l'éducation pendant 5 ans			(5 ans). Pronostic à moyen et à long terme – bénéfices économiques pour chaque pays.
--	--	--	--	--

6. Conclusion

Enfin, une théorie économique inadaptée permet aux gouvernements de revenir à des systèmes qui offrent bien peu de retour sur investissement. Ce que nous savons c'est que les modèles actuels d'éducation qui n'utilisent pas au mieux les langues et par le truchement desquels les enfants et leurs enseignants comprennent le monde signifient que nous leur offrons une éducation dépourvue de sens, dans son ensemble. Cette éducation est chère et a un très faible taux de rendement. Avec quelques dépenses supplémentaires minimales (l'analyse actuelle indique que ce chiffre peut varier entre 1% et 5% sur l'offre complémentaire d'éducation qui utilise davantage les langues locales et offre un meilleur enseignement des langues internationales), ceci sera recouvré en cinq ans grâce à des taux de redoublement inférieurs⁶⁶.

Dans un documentaire *Sink or Swim (Se noyer ou nager)* (Westcott 2004), Pai Obanya nous met au défi de prendre en compte le coût que représenterait le fait de ne pas faire cet investissement initial. Quelles sont les conséquences de la poursuite de l'offre d'une éducation chère n'enseignant pas aux élèves à apprendre ? Quelles sont les conséquences de l'ignorance en matière de santé (en particulier le VIH/SIDA) et l'incidence sociale d'une jeunesse désorientée ?

Nous savons très bien que, s'agissant de l'économie, plus les élèves restent longtemps à l'école, plus leurs revenus potentiels seront élevés et ainsi, plus le remboursement éventuel sous forme d'impôts dans les caisses de l'Etat le sera également (Grin 2005).

Recommandations

1. Chiffrer les conséquences budgétaires des différentes options sur 5-10 ans [coûts supplémentaires initiaux, coûts récurrents, recouvrement des coûts, retour sur investissement]
2. Garantir que les économistes disposent de suffisamment d'informations en ce qui concerne les questions de développement de l'alphabétisation et de la langue en éducation.
3. Développer un Plan d'Education en 10 points pour chaque pays africain.
4. Adapter le budget de l'éducation et identifier les sources intérieures et internationales pour les investissements initiaux.
5. Engager la société civile dans les coûts et avantages sociaux, éducatifs et économiques des divers modèles linguistiques et éducatifs.
6. S'engager dans des dispositifs bi et multilatéraux de coopération avec d'autres pays africains.
7. Contenir les coûts : optimiser l'utilisation des compétences en Afrique et en matière de développement des langues africaines et de l'alphabétisation.
8. Prévoir de recouvrer les coûts et d'enregistrer les bénéfices à partir de 2010 – 2015.

⁶⁶ Il est peu probable qu les coûts supplémentaires atteindraient 5%, même au départ. Dans l'éducation sud africaine, les coûts les plus élevés sont les coûts salariaux. Seuls 7-8% sont consacrés à la formation d'enseignants et aux matériels de formation.s

1.2. 9 Gérer les réformes de l'Éducation en Afrique

H. Ekkehard WOLFF

1.2.1. 9.1. Réformes Éducatives – Une condition préalable à l'allègement de la pauvreté et au développement durable en Afrique

15 ans après la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* à Jomtien en 1990 et au regard des *Objectifs d'Éducation du Millénaire* à réaliser pour 2015, un des plus grands défis pour les gouvernements en Afrique reste l'élaboration de politiques éducatives adéquates et leur mise en œuvre réussie, ainsi que la gestion des réformes éducatives nécessaires qui permettront aux pays africains et aux sociétés africaines d'exploiter pleinement leur capital en ressources humaines pour un développement durable et un allègement de la pauvreté grâce à un enseignement de qualité et une alphabétisation pour tous.

Les réformes éducatives si nécessaires devront être basées sur l'introduction de systèmes d'enseignement bilingues ou trilingues au niveau national dont un élément fondamental est la L1 comme moyen d'instruction (Md'I) dans les modèles additifs bilingues ou trilingues. Dans ces systèmes, « la première langue » de l'enfant, c.-à-d. la L1 (langue maternelle ou une langue que l'enfant connaît assez bien à son entrée à l'école), reste –dans l'idéal- le Md'I dans tous les cycles de l'éducation, la langue officielle (souvent étrangère ou ancienne langue coloniale) étant introduite comme L2 (matière enseignée) à un moment dans le programme, et une langue nationale de grande communication (si possible une langue transnationale de communication inter africaine) comme autre L2 – si le profil sociolinguistique du pays laisse à penser que ceci est une solution possible et acceptable pour les besoins de communication de la grande majorité de ses ressortissants.

Les réformes de l'éducation opportunes et adéquates demanderont non seulement une communication stratégique hautement professionnelle, mais également une vision partagée basée sur une solide image de marque de l'agence responsable ; en général, le *Ministère de l'éducation* (ME). Les ministères en Afrique ont tendance à ne pas avoir de traditions de réseaux et de compétences de communication exhaustifs. S'ajoutant aux déficits largement répandus de la communication interne au sein du ministère (caractérisé par de solides structures hiérarchiques descendantes et l'absence d'image de marque et d'engagement à une vision commune), nous n'avons vu que peu de stratégies de communication externe adéquates en place, en termes de mise en réseau pour un partenariat dynamique avec toutes les parties prenantes externes. Prendre en compte toutes les parties prenantes avec leurs besoins et leurs aspirations spécifiques implique non seulement un plaidoyer réussi en faveur de ces politiques, mais aussi la transparence des décisions et la responsabilité de toutes les parties concernées, en particulier du côté du gouvernement et du ME en tant qu'organisme responsable. Toute approche de partenariat dynamique multi-acteurs réussie de la communication stratégique doit être basée sur l'idée que le domaine de l'éducation se caractérise par les intérêts en partie conflictuels de nombreux acteurs (cf. la discussion au chapitre 2), le ME n'étant qu'un acteur parmi d'autres.

Les réformes éducatives pour l'allègement de la pauvreté et le développement durable en Afrique sont nécessairement liées à l'autonomisation des langues africaines indigènes qui seront utilisées dans tous les cycles d'enseignement, et également à l'autonomisation de leurs locuteurs.

La maxime politique et philosophique qui devrait guider les gouvernements, les parlements et d'autres parties prenantes serait comme dit le dicton, *aller à l'idéal, tout en comprenant le réel*, c.-à-d. viser

l'IDEAL tout en étant conscient du REEL. « L'idéal » dans notre cas étant un bi/trilinguisme dans tous les cycles de l'éducation formelle et non formelle, le « réel » les éléments sociolinguistiques, socio-historiques, sociopolitiques et socioculturels qui peuvent caractériser la situation de tout pays africain.

Ce chapitre de perspectives reconnaît les besoins et défis sus mentionnés ; il suggère une approche interdisciplinaire exhaustive pour une mise en œuvre réussie des réformes éducatives dans les conditions qui prévalent en Afrique. Cette approche offre des conclusions et des analyses théoriques valables concernant les conditions préalables et les mécanismes nécessaires, et offre des outils méthodologiques efficaces. Dans la littérature concernée, cette approche est connue sous le nom de *Marketing Social Intégré*.

Il faut préciser que le *Marketing* dans le cadre du concept intégré de *Marketing social* fait référence à un *concept de leadership* exhaustif pour les organisations non commerciales, et en dépit des associations immédiates mais fausses qui pourraient traverser l'esprit du lecteur/de l'auditeur non initié, n'a que peu ou rien à avoir avec les forces dictées par le marché qui caractérisent le secteur commercial. Bien que la terminologie ait été en grande partie empruntée au secteur commercial, *le marketing social intégré* fait référence à la gestion optimisée d'idées sociales, c.-à-d. qui concernent les problèmes sociaux et qui visent des objectifs sociaux et qui apportent un changement social (pour l'interrelation entre les politiques de langue et le changement social, aller au chapitre 2). Selon cette approche, nous pouvons nous attendre à ce que de (nouveaux) problèmes sociaux soient résolus plus efficacement et effectivement en utilisant les outils de gestion offerts par la *théorie du Marketing social intégré*.

1.2.2. 9.2. Appliquer la théorie du marketing social pour résoudre les problèmes liés aux réformes éducatives en Afrique

Comme l'a dit récemment Wolff (2004), le *marketing social intégré (MSI)* peut être appliqué avec succès pour une gestion professionnelle des réformes de l'éducation, afin de réaliser l'objectif de développement des ressources humaines et la réduction de la pauvreté en Afrique. Ces réformes éducatives doivent être basées sur une conception appropriée et une mise en œuvre réussie de la planification linguistique en général et des politiques de langues d'enseignement en particulier. Pour bénéficier d'un soutien académique indispensable, « la Sociolinguistique africaine appliquée » doit trouver sa place dans les programmes éducatifs au niveau tertiaire dans toute l'Afrique – comme le prévoyait le Programme Principal spécial de l'ACALAN. Cette *Sociolinguistique africaine appliquée* doit être innovante et doit intégrer la théorie du MSI pour les problèmes spécifiques du marketing des langues d'enseignement, dans les conditions particulières qui s'appliquent à sa mise en œuvre opérationnelle et situationnelle en Afrique. Un tel programme innovant portant sur la planification intégrée de la langue et la planification de l'éducation est basé sur les hypothèses axiomatiques suivantes :

1. Un enseignement multilingue implique une planification linguistique.
2. La planification linguistique est à la fois stratégique et opérationnelle, implique une recherche de données, l'élaboration (et la prise de décision du gouvernement), la mise en place et l'évaluation d'une politique.
3. La planification linguistique et l'éducation formelle font toutes deux partie de la planification sociale, l'objectif étant d'apporter des changements sociaux et culturels (désignés également par « modernisation » de la société).
4. La planification linguistique, en particulier la planification de la langue d'enseignement, offre les conditions préalables nécessaires au développement (individuel, social, culturel, économique, politique), à la réduction de la pauvreté, et à l'application des droits de l'Homme.

5. La mise en place d'une éducation multilingue pour tous (« mise en oeuvre »), basée sur une planification linguistique professionnelle et la mise en place de politiques éducatives et linguistiques appropriées, peut bénéficier de l'application du cadre théorique du *Marketing Social*.

Ces hypothèses sont basées sur une interprétation particulière de ce que recouvre le *Marketing Social (MS)*. Le *Marketing Social* tel qu'il doit être compris dans le cadre de ce chapitre,

1. est la planification, l'organisation, la mise en place et le contrôle des stratégies et activités de marketing des entreprises non commerciales, qui directement ou indirectement visent à trouver une solution aux tâches/problèmes sociaux ;
2. affirme offrir une philosophie, des concepts, des stratégies et des instruments pour traiter les problèmes sociaux, et enfin apporter les changements sociaux et culturels souhaités (vers une « modernisation »);
3. concerne l'orientation des activités vers les besoins des groupes cibles, et une communication professionnelle avec les groupes cibles ; les groupes cibles incluent le public en général, les décideurs et les administrateurs, les médias, et les organisations professionnelles;
4. est possible pour les entreprises non commerciales /à but non lucratif comme les Ministères de l'Education.

Le MSI porte sur la communication de (nouvelles) idées sociales (c.-à-d. le plaidoyer, la diffusion et l'acceptation), et la négociation de réformes sociales comme les réformes de l'éducation, en particulier pour créer le cadre social d'un partenariat multi-acteurs dynamique pour accroître les perspectives de réussite de l'application de nouvelles politiques. Alors que le marketing en tant que tel est un concept de direction, la régulation est un instrument d'appui à la direction. (« le contrôle de rendement » dans la théorie du MS n'a pas grand-chose en commun avec le « contrôle » au sens habituel du terme.) La gestion (le marketing) d'une éducation multilingue implique un ensemble de politiques interdépendantes, comme la politique des groupes cibles, la politique de communication, la politique de répartition, la politique économique, etc. En Afrique surtout, tout MS doit tenir compte de la culture et être basé sur une recherche sérieuse sur les particularités historiques et socioculturelles de chaque pays. Dans le cas de l'éducation, l'une des questions importantes concerne l'autonomisation de ceux qui n'ont pas de pouvoir (tant pour les langues que pour les locuteurs), ce qui demande sensibilité, transparence et responsabilité de tous les acteurs.

La gestion de l'éducation incombe aux Ministères nationaux de l'Education qui en général ne sont ni habitués, ni équipés pour gérer cette tâche de façon exhaustive, effective et efficace. Les suggestions et les arguments énoncés ci-dessous peuvent se révéler utiles pour proposer aux Ministères des idées et des concepts sur la manière d'améliorer leur performance :

- l'éducation pour tous est un travail de marketing social qui vise des performances plus élevées/meilleures des et dans les systèmes éducatifs ; le Ministère national de l'Education est l'agence chargée de cette tâche.
- les Ministères de l'Education en tant qu'agences centrales de gestion et donc de marketing des politiques éducatives doivent pouvoir répondre à des questions comme : « *que peut apporter le Ministère de l'Education en terme de développement et de réduction de la pauvreté, et qu'est ce qu'on attend et peut attendre du Ministère de l'Education à cet égard ?* »
- le Marketing peut se pratiquer dans les organisations gouvernementales comme dans les Ministères de l'Education (contrairement aux idées préconçues et mal informées).
- le marketing social pour l'éducation requiert un niveau de professionnalisme élevé et une compétence spéciale de gestion / de marketing.
- les Ministères de l'Education ont tendance à partager les mêmes déficits que les organisations « bureaucratiques » au niveau de la gestion et du marketing ainsi que du flux d'informations et de la structure organisationnelle, des qualifications et des exigences du personnel. Pour assumer ces

tâches, les Ministères doivent être « professionnalisés » au niveau du MS lorsque cela s'avère nécessaire.

- les Ministères de l'Education sont confrontés à des problèmes spécifiques en raison des attitudes négatives face à ce travail de changement social (« modernisation ») par le biais de l'éducation aussi bien dans le grand public qu'au sein de l'organisation. Celles-ci vont de la résistance interne à la gestion professionnelle rigide en termes de marketing et de contrôle du rendement, aux schémas de comportements et d'attitudes externes négatives de la part de personnes appartenant à différentes couches de la société ou à des générations venant de contextes sociaux et culturels différents.
- les Ministères de l'Education sont confrontés à des problèmes de marketing spécifiques en raison de l'efficacité à long terme innée de l'action éducative par opposition aux effets à relativement court terme du marketing commercial et politique.

Par conséquent, pour dépasser les échecs notoires des systèmes éducatifs africains, nous devons examiner les politiques éducatives sur tout le continent en termes de langues utilisées (en tant que moyen d'instruction et matière d'enseignement) et de contenu enseigné, en combinaison avec une formation appropriée et professionnelle des enseignants et la production de matériels pédagogiques. Et nous devons également identifier et éliminer la bureaucratie inefficace, la médiocrité et l'absence de professionnalisme des agences concernées par les réformes éducatives dans le cadre des changements sociaux et culturels, c.-à-d. insister sur le renforcement des capacités et du professionnalisme au niveau des Ministères nationaux de l'Education et des autorités concernées, en accordant une attention particulière au *marketing social intégré* des nouvelles politiques éducatives, notamment la question de la langue dans l'enseignement.

Le Marketing social prend comme hypothèse de base que les nouveaux problèmes sociaux (par exemple ceux relatifs à l'éducation, aux questions sanitaires et de santé, la pollution de l'environnement, la planification familiale, la délinquance juvénile, etc.) peuvent être résolus plus efficacement en utilisant des instruments de marketing. On pourrait donc dire que :

« le marketing social est la planification, l'organisation, la mise en place et le contrôle des stratégies et activités de marketing d'organisations non commerciales, qui directement ou indirectement visent à trouver une solution aux tâches/problèmes sociaux » (Bruhn/Tilmes 1994 : 23 – traduction HEW).

Nous distinguons deux perspectives différentes dans le marketing social (Bruhn/Tilmes 1994 : 22 – traduction HEW) :

- La perspective institutionnelle s'intéresse à la réalisation des objectifs sociaux du point de vue d'une institution. Ceci fait du marketing social un concept de direction pour les institutions sociales (par exemple le marketing pour les hôpitaux, les partis politiques, les musées, les théâtres).
- La perspective dictée par les problèmes du marketing social met l'accent sur le type de techniques, de méthodes et d'outils qui peut être utilisé pour résoudre les problèmes sociaux. Ceci se produit indépendamment de l'organisation responsable de l'exécution de ces programmes (par exemple, le marketing pour résoudre les problèmes de conservation de l'environnement naturel, la lutte contre la xénophobie, le recyclage, le chômage).

La majorité des économies et des cultures politiques africaines sont considérées comme « sous-développées » car leurs sociétés connaissent de gros problèmes sociaux comme la pauvreté et l'analphabétisme, des normes d'hygiène et de santé médiocres, le VIH/SIDA, l'explosion démographique en l'absence d'une planification familiale efficace, un chômage important, peu de mobilité sociale verticale, le crime et la délinquance juvénile, l'éloignement des nouvelles « élites » des « masses », des résultats médiocres du et dans le système éducatif comme par exemple les faibles niveaux d'admission dans les écoles, une répartition inégale des filles et des garçons dans les écoles, des niveaux d'enseignement médiocres, une faible motivation des enseignants et des élèves, un taux élevé d'abandons et de redoublements, des résultats médiocres aux examens de fin d'études, un faible

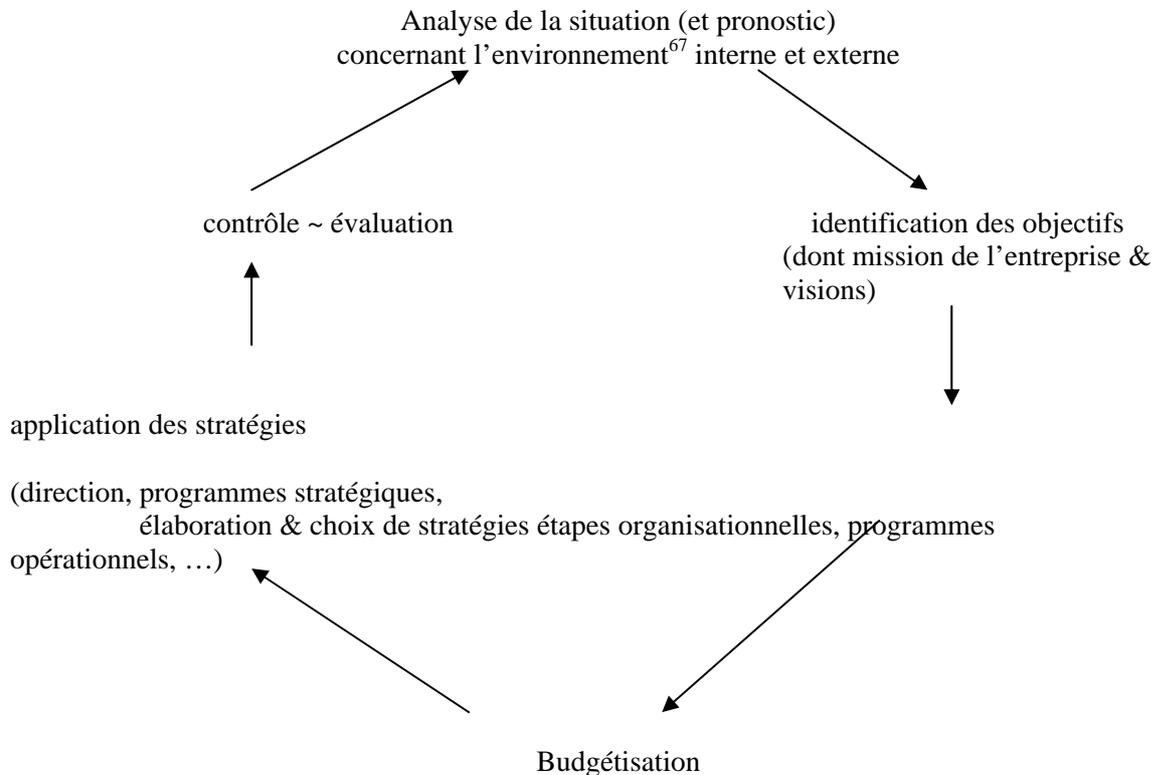
taux de passage de primaire en secondaire (et de secondaire au tertiaire), les enfants quittant l'école primaire pratiquement analphabètes, des enfants qui quittent l'école avec pas ou assez peu de compétence dans la langue officielle utilisée comme moyen d'instruction à l'école, des élèves sortant sans qualification pratique ou professionnelle pour devenir de meilleurs agriculteurs, jardiniers ou artisans une fois l'école terminée, etc.

Le marketing social déclare offrir une philosophie, des concepts, des stratégies et des instruments pour aborder ce type de problèmes sociaux, et finalement effectuer les changements sociaux et culturels souhaités (vers « la modernisation » ou le « développement »).

Si on regarde l'éducation de plus près, en particulier l'éducation pour tous, le marketing social dans une perspective dictée par les problèmes viserait par exemple, *le développement et la réduction de la pauvreté* comme objectifs sociaux, et élaborerait des stratégies (notamment l'organisation d'un réseau d'institutions et d'organisations sociales, gouvernementales et non gouvernementales) pour réaliser l'(es) objectif(s). Un des « produits » sociaux conçus spécialement à cette fin et à vendre serait la politique d'éducation de « l'enseignement primaire universel multilingue ». Dans une perspective institutionnelle, le marketing social pourrait mettre l'accent sur le rôle du Ministère national de l'Education (ME) en tant qu'organisation centrale pour gérer les politiques de l'éducation en général, et de l'éducation primaire universelle multilingue en particulier.

Il en découle que nous devons parler de professionnalisme et de compétence spéciale en gestion aux niveaux appropriés de l'administration, par exemple de tout Ministère de l'Education. Seule une bonne dose de professionnalisme et de compétence permettrait aux gestionnaires des ministères de fonctionner efficacement et effectivement dans le cadre du régime appelé cycle de gestion, i.e. un processus de planification et d'application dynamique comportant les activités décrites dans la figure 1 ci-dessous.

Fig. 1. Cycle de gestion



Il n'y a aucune raison pour que les institutions publiques et gouvernementales ne soient pas soumises aux exigences de professionnalisme et de compétence en gestion. Comme les institutions privées, elles doivent posséder une philosophie et une mission, doivent avoir des informations précises sur leur rôle dans un environnement spécifique, être à même de définir précisément des objectifs, élaborer des stratégies pour atteindre les objectifs, et mettre en place les mécanismes de contrôle qui permettront d'évaluer les faits et si nécessaire de réorienter les objectifs et les stratégies. Tout ceci fait partie du marketing. En ce sens, le marketing n'est rien d'autre qu'une philosophie de gestion professionnelle visant à optimiser les processus fonctionnels dans lesquels l'organisation évolue. (Et ceci n'a que peu ou même pas de similitude avec une publicité pour un nouveau shampoing ou une marque de cigarettes, car le marketing est quelquefois interprété de façon trop restrictive et donc erronée.)

1.2.3. 9.3. Le défi : la planification linguistique est une planification sociale

La sociolinguistique pose comme principe axiomatique que la planification linguistique est une planification sociale. Une organisation sociale moderne et évoluée, et sa mise en place en Afrique ou ailleurs dans le monde, ne peuvent plus exister sans la théorie du marketing social et son application opérationnelle. Donc, si la planification linguistique est bien une forme d'organisation sociale, qu'en

⁶⁷ Cette analyse suit en général une approche dite FFOM (Forces – Faiblesses – Opportunités – Menaces) dans laquelle les *forces* et les *faiblesses* s'appliquent à l'environnement interne (i.e. l'organisation elle-même et ses structures), alors que les *Opportunités* et les *menaces* s'appliquent à l'environnement externe.

est-il alors du marketing de la langue d'enseignement, ou plutôt : de la promotion d'un enseignement multilingue avec une réelle reconnaissance du rôle des langues maternelles/L1 ?

Il n'est pas couramment accepté et n'est pas dans l'esprit de la sagesse traditionnelle que la gestion professionnelle – notamment le marketing et le contrôle du rendement – est une nécessité conceptuelle et organisationnelle dans les sous champs de la planification sociale, notamment la planification linguistique. Ceci est surprenant en dépit du fait que, en terme de budget et des effectifs de personnel, les institutions concernées comme les ministères et autres agences gouvernementales ou quelques ONG, se comparent à des entreprises commerciales petites et moyennes. Même si l'éducation est moins concernée par les « produits matériels » (matériel et marchandises stockables) que par les « produits immatériels » (produits immatériels et non stockables), il existe néanmoins un besoin en gestion et en marketing, essentiellement sous forme de « gestion des services ».

La gestion des services est confrontée à une série de problèmes particuliers qui se rapporte à la nature « immatérielle » de ses produits. Nous faisons ici référence à des produits comme « une bonne formation », « une éducation réussie » « des programmes adéquats », « une plus grande motivation et un potentiel créatif plus fort » des enseignants et des élèves, etc. C'est pourquoi au lieu de cela, lorsqu'il y a quelque chose, ce sont des histoires de réussite racontées aux médias à des fins de propagande et portant sur un grand nombre de « produits matériels », comme les salles de classes construites et les livres imprimés, le nombre d'enseignants formés et d'élèves sortants à divers niveaux, le pourcentage de fréquentation des filles, etc. Le marketing de l'éducation porte sur la modification des schémas d'attitude et de comportement de personnes de générations différentes, venant d'un contexte social et culturel différent. Une nouvelle politique de l'éducation, ne peut en tant que politique être considérée comme bien vendue parce qu'elle semble bien acceptée par le public, comme le disent les médias - tout particulièrement dans le cadre d'une presse qui dans un certain nombre de pays africains n'est peut-être malheureusement pas libre du tout. Il faut plutôt de longues années et plusieurs cohortes d'élèves et d'étudiants perçus et reconnus comme « mieux formés » en terme de leurs résultats immédiats qui peuvent être mesurés et liés à cette nouvelle politique, comme par exemple de meilleures perspectives d'emploi. C'est là un des principaux problèmes de la planification sociale et de l'éducation, à savoir les effets à long terme des actions par opposition aux effets à relativement court terme du marketing politique pendant les campagnes électorales par exemple.

L'agence centrale pour toutes les activités concernant les politiques de l'éducation, leur planification et leur application, l'offre de locaux et de mobilier scolaires, le matériel pédagogique et les consommables, la formation et l'emploi des enseignants, l'élaboration des programmes et l'organisation des examens de fin d'étude, etc. est une sorte de Ministère de l'Education (ME).

1.2.4. 9.4. La perspective institutionnelle

Au cours des deux ou trois dernières décennies il y a eu quelques tentatives intéressantes d'élargir le champ de la science du marketing pour englober les problèmes et les organisations non commerciales. C'est ce qui a donné ce qui est aujourd'hui connu sous le nom de *Marketing Social*. Cependant, il serait juste d'ajouter qu'aucune des questions les plus importantes du marketing social n'a été traitée de façon satisfaisante, ni même résolue (cf. Bruhn/Tilmes 1994 : 230 ff.).

Introduire un marketing professionnel dans le programme d'une institution gouvernementale comme un ME en Afrique peut se heurter à un fort scepticisme. Dans notre conception bipartite traditionnelle du « gouvernement et de l'administration publique » d'une part, et dans « l'économie et les activités de marché » d'autre part, il semble – à première vue - qu'il y ait peu de place pour l'introduction

d'adaptations conceptuelles des secteurs économique et du marché des acteurs commerciaux dans la routine du gouvernement et de l'administration. C'est peut-être là une partie du problème, et une des diverses raisons expliquant les résultats médiocres obtenus par le gouvernement et les administrations. En fait, les gouvernements utilisent déjà des concepts de marketing, ou au moins des éléments de marketing :

- les médias, souvent sous contrôle du gouvernement, sont utilisés comme multiplicateurs de la communication entre le gouvernement et le public, même avec les bailleurs de fonds ;
- certains des groupes cibles sont identifiés comme les destinataires d'une action occasionnelle particulière, comme les programmes spéciaux pour la formation en cours d'emploi et en dehors du temps de travail des enseignants et des administrateurs, l'élaboration de programmes, le pilotage des actions expérimentales de l'éducation de base, etc.
- certains résultats des études de pilotage, et les modifications dans certains programmes sont appliqués, alors que d'autres ne le sont pas.

Ce sont tous des éléments de marketing et ils font partie de la communication du ME avec son environnement lorsque celle-ci existe.

Cependant, on peut penser que dans ces cas nous sommes face à un marketing ad hoc et plutôt intuitif, i.e. la majorité du temps il n'y aura pas de communication axée sur le marketing, mais de simples décrets descendants, ou aucune communication. Cependant, on a besoin d'un marketing stratégique systématique et à long terme qui implique une planification à long terme et systématique de la communication. Les activités de marketing ad hoc et intuitives présentent des insuffisances évidentes, notamment

- elles n'ont pas de perspective mobilisatrice à long terme, mais sont plutôt axées sur une solution immédiate aux problèmes soulevés (plus en tant que stratégies de réparation);
- elles ne s'intéressent pas à la communication interne des objectifs (qui sont traités dans la communication externe) dans les diverses sections du ME et à l'ensemble du personnel impliqué dans des activités spécifiques, c.-à-d. que la majorité des membres du personnel ne participe pas à l'identification des objectifs ou que les objectifs ne lui sont pas exposés de façon explicite même si ses performances sur le plan administratif décideront de la capacité ou de l'échec à réaliser les objectifs grâce à des opérations de marketing ;
- il n'y a pas d'analyse systématique des succès ou des échecs (il est très instructif de tirer des leçons des échecs) ;
- si les activités à court terme semblent donner des résultats, on s'arrête là – l'envie de poursuivre des activités à long terme n'existe que peu ou pas, même si elles semblent prometteuses.

Si la direction du gouvernement, et ici dans notre cas du ministère, signifie avant tout la communication vers l'extérieur et la coordination de la communication à l'interne, il faudra de plus en plus de professionnalisme. Ce qui ne veut pas simplement dire remplacer l'expérience pratique par des connaissances théoriques pures, mais plutôt appliquer les connaissances structurelles à l'expérience, et ainsi, intégrer systématiquement la théorie dans la pratique.

Il semble que l'on puisse dire sans controverse qu'un certain nombre de problèmes découlent de la nature des institutions gouvernementales et du profil de leur personnel. Ceci est particulièrement vrai pour les agences les plus au centre des questions de l'éducation, c'est-à-dire les Ministères de l'Éducation. La majorité des membres du personnel, notamment et surtout ceux aux postes de direction, ont de gros préjugés et d'importantes réserves sur l'introduction de méthodes et de principes de marketing. Ils ont tendance à s'inquiéter de l'impact que le marketing aurait sur l'identité de l'organisation et sur leur propre position à l'intérieur de l'organisation. Lorsqu'elles entendent le mot « marketing », beaucoup de personnes pensent simplement à la publicité dans les médias et aux annonces publicitaires, et se demandent ce que cela peut avoir avec leur travail en tant qu'institution gouvernementale. Et enfin, les ministères et autres institutions gouvernementales ont tendance à avoir des traditions de longue date et plutôt conservatrices basées sur des structures qui ne se changent pas facilement (certaines sont solidement enracinées dans la période coloniale). Les concepts nouveaux

comme « le contrôle de rendement (interne)» plus encore que « l'évaluation externe » plus connue, sont en principe assez négatifs au niveau de l'image qu'ils ont de leur propre organisation, de la façon dont elle devrait être gérée, et de leurs propres responsabilités dans l'organisation.

Dans le cadre d'un concept plus large du marketing, les ME peuvent être considérés comme le pendant d'entreprises commerciales dans une économie de marché, et donc fonctionnant selon des critères économiques et nécessitant une gestion professionnelle. Cette équation peut paraître surprenante au premier abord, mais revêt un sens lorsqu'on prend conscience des faits suivants ⁶⁸ :

- Les ME organisent et coordonnent les activités de personnes ;
- Les ME acquièrent et utilisent des moyens financiers et autres et les transforment en facteurs de production (intrants), en biens et services (produits) qui sont utilisés par d'autres personnes ;
- Les ME se comparent à des entreprises commerciales en termes de l'importance de leur budget et du nombre de personnes employées.

De plus, les ministères, comme les acteurs du secteur commercial – du moins en théorie – permettraient

- un marketing intégré, c.-à-d. la coordination de toutes les activités de marketing dans tous les secteurs et les sous -organisations;
- une flexibilité et une efficacité face aux et en dépit des données et des conditions en évolution dans leur environnement;
- une créativité et un potentiel d'innovation;
- une qualification du personnel pour certaines fonctions

Cependant, Les ME ne limitent pas leur activité à la dimension économique, même si les considérations économiques (comme la relation coûts-bénéfices) sont une condition préalable également nécessaire pour les ministères pour contribuer efficacement et effectivement aux réalisations dans le secteur de l'éducation. En ce sens, l'éducation est économiquement conditionnée dans les deux sens du terme « condition », c.-à-d. il est d'abord « permis » qu'elle soit mise en place, et elle est « restreinte » par des contraintes financières et autres.

Ainsi, et pour être efficace dans un système coûts-bénéfices, les ME ont besoin d'une gestion et d'un marketing professionnels comme toute organisation commerciale de taille similaire. La gestion au sens plus large est perçue comme « un ensemble de tâches de direction indépendantes du type d'entreprise » (Schreyögg 1993, cité dans Benkert 1994). Ce qui est différent, et c'est pourquoi nous avons besoin d'une théorie de gestion spécialisée pour le marketing social, c'est que avec les ME, les objectifs économiques comme l'efficacité coûts-bénéfices concernant les réalisations quantitatives et les « produits matériels » (comme le nombre de salles de classes construites et de livres imprimés, le nombre d'enseignants formés, les taux d'entrée et de sortie des écoles, le pourcentage d'inscription des filles par rapport aux garçons, etc.) sont remplacés par les objectifs culturels/ de l'éducation de nature qualitative qui sont des « produits immatériels » (comme une « bonne formation », une « éducation réussie », « des programmes et schémas de cours adéquats », « un potentiel créatif accru » de l'enseignant et de l'élève, etc.). il découle de ceci que la gestion de l'éducation doit permettre de servir les besoins de la société plutôt que d'être dirigée par les profits au sens habituel du terme. De plus, les ME ont tendance à être des monopoles publics sur le marché, sans ou avec très peu de concurrence

⁶⁸ La section suivante est basée sur Benkert (1994). Nous allons appliquer le cadre général de marketing et de contrôle du rendement de Benkert pour les institutions culturelles publiques avec autant de précision que possible à un agent spécifique, c'est-à-dire un hypothétique Ministère de l'Éducation (ME) dans un contexte africain généralisé. Les illustrations, lorsqu'il y en a, se rapportent à la situation au Niger, en Afrique de l'Ouest. Le lecteur est invité à comparer ceci à la situation dans son propre pays et à la situation de l'éducation qu'il (ou elle) connaît le mieux.

privée (monopolistes, et cependant de par leur position dans un marché presque inexistant, ils ont tendance à considérer que l'efficacité et le marketing sont largement inutiles).

Comme un ME dans son fonctionnement doit s'intéresser aux relations entre les tâches stratégiques (c.-à-d. sa « mission » et les « objectifs » spécifiques à réaliser et qui ont été fixés par la politique du gouvernement), les tâches opérationnelles pour la mise en place de politiques spécifiques, les moyens disponibles (offerts par le Ministère des Finances ou des organismes non gouvernementaux, comme les bailleurs de fonds étrangers), et l'environnement démographique et culturel dans lequel effectuer ces tâches, il est nécessaire de disposer d'une compétence de gestion spécialisée impliquant l'application de modèles de marketing et de contrôle interne, en plus d'autres « fonctions » de gestion comme la budgétisation & les finances, la planification du personnel & le développement, etc.

Les institutions gouvernementales comme les ministères sont confrontées à des déficits au niveau du flux d'informations et de la structure organisationnelle :

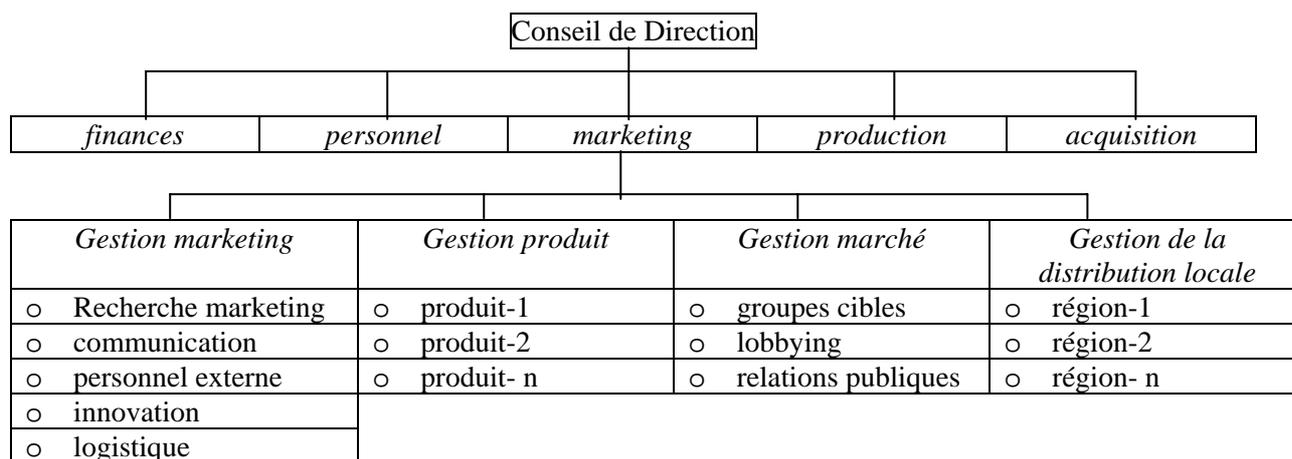
- Le Marketing n'est presque jamais considéré comme ayant une importance et encore moins une importance primordiale. S'il a un statut, il est en général marginal. Ainsi, il n'y a pas d'unité centrale de marketing dans la structure organisationnelle. On peut trouver quelques personnes individuelles chargées du marketing et qui n'ont qu'une connaissance limitée des concepts de marketing ; le marketing est souvent sous traité auprès de consultants extérieurs, si tant est que le ministère s'y intéresse.
- Il n'y a pas eu de collecte continue et d'évaluation des informations sur les activités passées, de sorte que c'est à peine s'il existe une base pour un marketing basé sur des informations (planification) et un département marketing bien établi au sein de l'organisation et qui aurait un accès immédiat au Conseil d'administration.
- Les plans de Marketing, s'ils existent, ne sont pas utilisés comme outils de direction, mais plutôt traités comme matériel « d'archive ».
- Il n'y a presque jamais d'analyses coûts-bénéfices, et si on oblige les organisations à le faire, elles sont suivies de peu ou pas d'effets.
- En Afrique, en particulier, les fréquents changements au niveau du gouvernement et donc de la direction de l'organisation concernée, ont tendance à générer une discontinuité et des effets négatifs sur la planification et sa mise en place, car les nouveaux gouvernements ont tendance à changer de politiques presque systématiquement afin d'être publiquement reconnus comme étant différents (et dans l'idéal « meilleurs » – une autre façon de faire du marketing sous forme de relations de publiques, en termes « d'image », sinon de « propagande »).
- Contrairement aux ONG ou d'autres organisations (quelquefois volontaires) de la société civile, les institutions gouvernementales possèdent des caractéristiques structurelles organisationnelles qui contribuent à une absence générale de flexibilité.⁶⁹

On peut se demander combien de ME en Afrique ont une section de gestion spécialisée qui peut ou pourrait faire du marketing et du contrôle de rendement. Les organigrammes des ministères, par

⁶⁹ Parmi ces caractéristiques : (a) la formalisation de la communication interne par opposition à une interaction libre entre les membres; (b) les mécanismes de contrôle formel externe par opposition aux mécanismes de contrôle informel et interne à l'intérieur des organisations; (c) la coordination : direction centrale avec prédominance ou uniquement une communication descendante ; (d) l'organisation interne : axée sur le « sujet/tâche » plutôt qu'en fonction du « rôle » avec une forte contribution de la communication « ascendante »; (e) le recrutement du personnel : sélection externe, procédures de promotion fixes (automatiques); (f) la motivation : présence physique plutôt que « affiliation » et satisfaction au travail ; (g) la structure globale : hiérarchique plutôt que démocratique/participative.

exemple celui de l'ancien *MEN* au Niger (Bergmann/Yahouza 1992), laissent entendre qu'ils n'en ont pas. Une section de marketing à part entière nécessiterait un minimum de personnel spécialisé à des postes de direction, comme le montre le diagramme ci-dessous (Fig. 4).

Fig. 4. Illustration d'une unité de marketing générique intégrée dans la direction (modifiée et extraite de Kotler 1978: 232f., citée dans Bruhn/Tilmes 1994: 222f.)



Chaque case indiquant une fonction en italique représente des postes de gestion importants qu'il faut examiner pour voir les défis et les exigences qu'ils comportent.

Les qualifications personnelles et les exigences concernant le personnel de l'unité de marketing, les gestionnaires et autres qui valent pour les organisations commerciales ne sont certainement pas celles normalement requises pour le recrutement dans une institution gouvernementale. La liste des critères à réunir pour un tel poste et qui figure ci-dessous n'est pas celle des qualifications habituelles pour l'embauche et la promotion des fonctionnaires dans les ministères :

- flexibilité,
- initiative individuelle,
- capacités de prises de décision,
- horaires de travail aménageables,
- direction axée sur l'équipe,
- capacités de résolution de problèmes,
- capacité à gérer ouvertement les conflits,
- créativité et nombreux intérêts personnels,
- ouverture générale,
- sentiment de responsabilité sociale,
- capacité d'apprentissage et volonté d'apprendre,
- capacités d'intégration,
- curiosité,
- adaptabilité,
- etc.

Comme les ME semblent être des institutions où on peut trouver du personnel avec les qualifications susmentionnées, il ne faut pas être surpris qu'on déplore souvent que les politiques d'éducation en général, et certaines politiques innovantes de l'éducation en particulier soient si lentes à mettre en place sur le terrain, si tant est qu'elles aient une chance d'être appliquées d'une façon sérieuse!

Peut-être est-il nécessaire de parler rapidement de l'étude de marché nécessaire (cf. Otte 1999 : 50ff.). Etant une étude empirique au sens réel du terme, l'étude de marché doit être planifiée, respecter des principes scientifiques et aboutir à des résultats reproductibles. Les experts font la distinction entre l'obtention de données empiriques d'une part, et la recherche documentaire d'autre part. Pour l'obtention de données, la méthodologie standard consiste à combiner l'analyse de marché et l'observation du marché (en utilisant des instruments tels que les entretiens individuels et avec des groupes témoins, l'observation, les expériences sur le terrain comme en laboratoire).

Comme le marketing est l'orientation des activités vers les besoins des groupes cibles, nous devons en premier lieu identifier les *groupes cibles* correspondants pour nos ME, et les *besoins* de ces groupes cibles. Cela ne suffira pas de dire que le groupe cible est « la société » et que ses besoins sont « une éducation formelle organisée en cycles d'éducation ». Il est clair que nous devons peaufiner cette analyse. Cependant, on néglige souvent le fait que non seulement sont concernés les groupes de « consommateurs » des politiques de l'éducation (que nous identifions comme étant les élèves, les parents et les enseignants), mais également d'autres personnes et institutions dans l'environnement plus large de l'éducation, comme les responsables politiques et les décideurs à divers niveaux, les administrateurs, les bailleurs de fonds, les médias, le grand public, les organisations professionnelles et les syndicats, etc.

Comme le marketing est avant tout une communication avec les groupes cibles, nous devons identifier les besoins des groupes cibles, les conditions dans lesquelles ces besoins peuvent être satisfaits, les processus impliqués dans l'éducation, le contenu de l'enseignement, les modalités de l'offre d'éducation, tout ceci dans le cadre offert par les politiques de l'éducation élaborées par le parlement et/ou le gouvernement qui doivent déjà et de façon circulaire, être basées sur une étude de marché et une communication intensive avec les groupes cibles, et à l'intérieur du ministère.

Il en découle que le marketing dans les ME doit être organisé comme une activité intersectorielle, non pour avoir simplement une autre « direction » ou section parallèle aux autres directions ou sections, mais avec une unité réellement intersectorielle qui a une incidence sur toutes les autres unités administratives et tous les membres du personnel à l'intérieur du ME dans le sens des notions modernes de *gestion sociale intégrée*. Autrement, nous courons le risque très grand de voir s'établir des rivalités malheureuses entre des sections ou des directions individuelles qui iraient à l'encontre des mesures proposées et mises en place par une unité de marketing qui ne serait qu'une unité parallèle de plus parmi bien d'autres.

En plus de tout ceci, le dit marketing social intégré implique un fonctionnement ciblé des divers instruments de marketing pour générer un maximum d'effets synergiques, avec – comme nous l'avons déjà dit, une coordination interne intersectorielle des activités et de la communication dans l'organisation concernée. Des programmes de marketing social efficaces supposent au préalable des précisions sur (a) les conditions organisationnelles nécessaires, (b) la qualification du personnel, et – bien sûr – (c) la mise en place d'un contrôle effectif du rendement.

Un argument relativement récent mais de poids en faveur du marketing social, concernant l'éducation, découle de l'observation selon laquelle l'éducation devient de plus en plus un champ de *sociosponsoring*, (*socioparrainage*) c'est-à-dire où les bailleurs externes exercent une influence plus grande sur les questions de l'éducation.⁷⁰ Le Sociosponsoring et le marketing social sont des

⁷⁰ Les ONG et les agences internationales ont en fait mis assez longtemps à découvrir que "l'éducation" est un des domaines les plus importants pour l'aide au développement, mais elles y accordent actuellement de plus en

instruments qui utilisés systématiquement et professionnellement, offrent des avantages à tous ceux qui sont concernés par l'éducation au premier chef, c'est-à-dire les organisations et les groupes cibles.

9.5. La perspective axée sur les problèmes

Dans cette section, les références aux situations sur le terrain sont faites par rapport, par exemple, à la République du Niger; vous pourrez trouver des détails sur la façon dont cela s'applique à la situation du Niger chez Wolff (2004).

9.5.1 analyse du groupe cible

Du fait de notre conception générale de la direction liée à la communication externe et interne, l'identification des objectifs est une tâche primordiale de la direction. Il faut noter que parmi les groupes cibles du secteur de l'éducation nous ne mettons pas uniquement les professeurs, les élèves et les parents, pour ainsi dire les « consommateurs » immédiats, mais également les responsables politiques et les administrateurs, bailleurs de fonds de fait et potentiels, etc., c'est-à-dire l'ensemble des parties prenantes. Certains outils de marketing sont réservés à certains groupes cibles pour les encourager à se comporter et à agir de certaines façons.

Chaque groupe cible a des besoins ou des attentes spécifiques souvent implicites plutôt qu'énoncés explicitement. Les groupes cibles peuvent être des institutionnels (par exemple des organismes gouvernementaux, des ONG), des organisations de la société civile (par exemple des organisations professionnelles, des syndicats), ou des personnes individuelles (décideurs, administrateurs, enseignants, parents etc.). Chaque groupe cible se caractérise par des options restreintes en termes de comportement social. Traiter avec différents groupes cibles implique donc d'avoir accès à un ensemble d'outils de marketing.

9.5.2 Politique du produit et position sur le marché

Comme nous l'avons déjà dit, la complexité des groupes cibles implique un mélange complexe d'outils de marketing spécifiquement choisis pour certains groupes cibles. Dans un contexte commercial, le marketing implique une politique du produit, c'est-à-dire des décisions concernant le type de produits et la position de ces produits sur le marché et par rapport aux concurrents. Dans la situation monopolistique de notre ME, les concurrents sont les autres ministères avec leurs besoins financiers et leurs aspirations. Ils vont également vendre leurs politiques soit au niveau du cabinet, soit pour obtenir le soutien des bailleurs de fonds, afin d'obtenir des garanties ou même des augmentations budgétaires. La règle veut que dans le cas de contraintes gouvernementales générales, les ministères se font concurrence pour les mêmes ressources limitées. Ceci implique que la direction du ME doit pouvoir répondre à une question centrale pour la bonne gouvernance : *En quoi le ME peut-il contribuer au développement et à la réduction de la pauvreté, et que faut-il attendre du ME dans ce domaine ?* En d'autres termes : qu'est ce qui fait l'attrait de l'éducation en général, et de la politique de l'éducation proposée en particulier (par exemple une éducation primaire universelle multilingue) et en fait une exigence politique de la plus haute priorité, et dans l'idéal encore plus prioritaire que par exemple, la défense nationale, la santé publique et l'infrastructure ? L'unité de Marketing que nous proposons devra insister sur la nature intersectorielle inhérente de l'éducation comme condition préalable à un développement durable et la réduction de la pauvreté, en d'autres termes, dire que l'éducation est de toute façon une base pour la mise en place réussie de toutes les autres politiques du gouvernement. Ce type de positionnement de marché doit être suivi par une discussion sur les

plus d'attention. Un exemple en est la Coopération Technique Allemande, le *GTZ (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit)*, cf. leur brochure récente sur « l'Enseignement Primaire Universel dans les Sociétés Multilingues » (GTZ 2003, auteur : Kurt Komarek) commandée par l'ADEA pour sa Biennale à Maurice, décembre 2003.

conséquences économiques qui doivent également prendre en compte les critères que les groupes cibles considèrent pertinents.

9.5.3 Politique de distribution

Il nous faut une politique de distribution en plus de la politique du produit, qui couvre la logistique. C'est là qu'interviennent les « inspections » traditionnelles qui existent dans presque tous les ME – non pour effectuer un « contrôle » descendant, mais en tant qu'outil de marketing pour une communication ascendante tenant compte des conditions locales : locaux, mobilier, équipement, moyens de transport, livres, consommables, etc., ainsi que les possibilités de formation en cours d'emploi, l'appui des parents, le soutien du gouvernement local et des chefs traditionnels, etc. Ceci est particulièrement évident dans les zones rurales dans lesquelles la scolarisation est assez faible pour plusieurs raisons bien connues. Mais certains quartiers dans les méga villes et *bidonvilles* peuvent poser des problèmes similaires pour des raisons différentes comme la surpopulation, et les demandes qui dépassent les possibilités d'accueil des locaux.

9.5.4 Politique de communication

L'outil de marketing à prendre en considération et de loin le plus important, est la politique de communication au niveau des divers groupes cibles parmi les parties prenantes et le grand public, sans oublier la communication interne essentielle au ME. La communication doit véhiculer un contenu pertinent lié aux autres outils de marketing, à savoir la politique de produit et la politique de distribution. De plus, c'est là où intervient la publicité pour le produit (par exemple, pour une politique de l'éducation spécifique comme *l'EPU multilingue*⁷¹), ainsi que les relations publiques au sens traditionnel du terme (portant sur l'image de l'institution en tant qu'agent puissant, fiable et émérite du développement social et du progrès individuel) et, dans ce cadre, la création d'une identité d'entreprise qui non seulement apporte une valeur ajoutée à l'image externe de l'institution, mais qui renforce également la communication interne et fait de l'institution l'employeur préféré dans le secteur public. Formuler une *mission d'entreprise* est une action considérée utile. (Il ne faut pas oublier que nous voulons que les employés les plus intelligents et les plus motivés de l'administration publique travaillent pour notre modèle visionnaire de ME !)

Pour la communication au sein du gouvernement et en direction des organes législatifs (autant que des bailleurs de fonds externes, des ONG, etc.) particulièrement, une *mission d'entreprise* solide et convaincante doit donner du ME l'image d'une agence essentielle pour le développement et la réduction de la pauvreté et la jouissance des droits de l'Homme.

La communication externe doit s'attaquer à l'immense et presque insurmontable ensemble d'attitudes négatives aussi bien au sein du gouvernement, que du ministère même et du grand public, des « traditionalistes » et des « non traditionalistes », qui tous ont leurs craintes, leurs préjugés et leurs idées fausses sur l'éducation formelle.

Regardons d'abord les sections « traditionalistes » du public qui ont des problèmes avec la « modernisation » en général et requièrent des objectifs marketing spécifiques

Tableau 5. Cibles pour la campagne de promotion de l'éducation formelle parmi les sections « traditionalistes » du grand public

Avant	après
Crainte de la communauté musulmane que les	<i>La communauté musulmane n'a plus peur</i>

⁷¹ EPU = Education Primaire Universelle

élèves ne soient « perdus » pour l’Islam	<i>que l’éducation formelle affecte négativement l’Islam</i>
Certains dignitaires religieux découragent l’éducation formelle	<i>La majorité des dignitaires religieux sont en faveur de l’éducation formelle</i>
Beaucoup de parents refusent l’éducation formelle pour leurs enfants	<i>Parents souhaitent scolariser tous leurs enfants dans l’éducation formelle</i>

Communiquer les avantages d’une éducation primaire de qualité réformée (impliquant la langue maternelle et la lingua franca comme moyen d’instruction, un contenu culturellement adéquat) aux secteurs non traditionalistes du grand public, c’est-à-dire en grande partie ceux qui ont bénéficié d’une certaine façon de l’éducation formelle de l’ancien système, a pour objectif d’entraîner des modifications importantes des comportements qui ne peuvent se mettre en place que si et lorsque la nouvelle politique de l’éducation enregistre des succès notables et radicaux et s’accompagne de meilleures perspectives d’emploi, et ce même pour les membres de « l’élite » actuelle. Il en découle un ensemble d’objectifs marketing, probablement les plus difficiles :

Tableau 6. Objectifs de la campagne de promotion du « nouveau système de l’éducation » auprès des sections non traditionalistes du grand public et des élites fonctionnelles

Avant	Après
syndrome de maintien du statut : sortants du secondaire et étudiants d’université opposés aux changements du statu quo	<i>Auto conception élitiste et quasi-féodale d’une classe de « fonctionnaires » qui ont changé pour une philosophie plus égalitaire et démocratique</i>
Manque de respect général pour l’éducation formelle	<i>L’éducation de base est reconnue comme étant très utile pour le développement et la réduction de la pauvreté</i>
Les sortants de l’école primaire qui ne terminent pas leur éducation formelle sont considérés comme des « pertes » pour le système	<i>Le grand public voit l’éducation (permanente) comme un droit de l’Homme et une valeur en soi ; l’éducation de base est acceptée comme étant « terminale » pour la majorité des enfants et offre une base prometteuse pour les activités traditionnelles (agriculture, jardinage, artisanat, etc.) et dans le secteur formel et informel de l’économie</i>
L’éducation primaire est perçue comme menant au premier certificat de fin d’études (CFEPD) et à l’entrée dans l’éducation secondaire	
Le grand public voit l’emploi dans le secteur formel comme l’objectif premier de l’éducation	
le grand public n’est pas (encore) convaincu des avantages des réformes de l’éducation	<i>Le grand public voit les avantages des réformes de l’éducation (MT) et les appuie car bénéfiques pour ses enfants</i>
La majorité des initiatives concernant les réformes de l’éducation ont échoué	

Il faut ensuite s’attaquer au grand public en rehaussant le prestige de la profession d’enseignant en général, et des enseignants du primaire en particulier. Ceci fait suite à la campagne de marketing mentionnée ci-dessus et portant sur les avantages pour le public d’une éducation primaire de qualité réformée.

Tableau 7. Objectifs de la campagne d’image pour rehausser le prestige de la profession d’enseignants

Avant	après
faible prestige des enseignants	<i>L’enseignement est considéré comme une profession prestigieuse et très respectée</i>
L’enseignement est considéré comme un second choix dans le cadre de la planification de carrière	<i>L’enseignement est considéré par les étudiants comme une profession très séduisante</i>
Diminution d’alternatives à l’enseignement qui constitueraient un emploi permanent	<i>L’enseignement est si attirant que seuls les meilleurs postulants sont pris</i>

Si les deux campagnes de communication externe décrites ci-dessus, donnent de bons résultats engendreront automatiquement une plus grande motivation et une meilleure éthique professionnelle chez les enseignants :

Tableau 8. Objectifs de la campagne pour rehausser l'éthique professionnelle et la motivation chez les enseignants

avant	après
Enseignants du primaire avec une motivation faible	<i>forte motivation chez les enseignants du primaire</i>
Taux de fluctuation élevé chez les enseignants	<i>stabilité de l'emploi avec une faible fluctuation chez les enseignants</i>
Absence de motivation professionnelle (pour la formation des enseignants) chez de nombreux étudiants	<i>élèves fortement motivés dans les instituts de formation des enseignants</i>
Absence de motivation professionnelle chez beaucoup de formateurs d'enseignants	<i>personnel enseignant fortement motivé dans les instituts de formation des enseignants</i>
formateurs d'enseignants avec une attitude négative envers les innovations pédagogiques	<i>Formateurs d'enseignants innovants et créatifs par rapport aux innovations pédagogiques</i>

Au terme de ces campagnes, la majorité des caractéristiques négatives de « l'ancien système de l'éducation » auront été remplacées par les caractéristiques souhaitées par le nouveau système d'éducation :

Tableau 9. Objectifs de la campagne pour rehausser les niveaux et améliorer les conditions de travail dans l'éducation

avant	Après
Conditions de travail des enseignants généralement médiocres	<i>Conditions de travail des enseignants généralement bonnes</i>
Conditions de travail des élèves généralement médiocres	<i>Conditions de travail des élèves généralement bonnes (en classe)</i>
nombre de classes/périodes réglementaires non donné	<i>Nombre de classes/périodes réglementaires données</i>
Pas d'exposition aux méthodes d'enseignement réglementaires	<i>Méthodes d'enseignement innovantes et créatives</i>
Niveaux d'enseignement médiocres (au mieux)	<i>niveau bon/élevé de l'enseignement</i>
Certains enseignants ont recours aux punitions corporelles	<i>les enseignants en général considèrent les punitions corporelles inappropriées</i>

On peut supposer de façon circulaire que les changements d'attitude sus mentionnés s'exerçant sur le long terme et les campagnes de marketing appropriées, auront un effet multiplicateur et accélérateur sur les résultats généraux positifs visés par les nouvelles politiques réformées de l'éducation, tels que

Tableau 10. Objectifs pour des performances et résultats meilleurs dans l'éducation primaire

<i>Programmes d'enseignement mieux adaptés à l'environnement social et culturel</i>
<i>Lien clairement établi avec l'environnement immédiat (milieu)</i>
<i>Niveaux toujours élevés des sortants de l'école avec une capacité d'alphabétisation élevée en L1, L2</i>
<i>Faible taux de redoublants</i>
<i>Taux d'abandon proche de zéro</i>
<i>100% de fréquentation au 1^{er} examen final</i>
<i>Taux de réussite toujours élevé au 1^{er} examen final</i>
<i>Potentiel créatif et intellectuel des élèves parfaitement développé</i>
<i>Baisse du taux d'analphabétisme : tous les élèves quittant l'école ont un bon niveau dans plusieurs langues</i>
<i>Taux de scolarisation monté à près de 100%</i>
<i>Garçons et filles également représentés</i>

9.5.5 Autres politiques

Dans le secteur commercial, la politique de prix est un outil de marketing très utile. Dans le cadre de l'éducation primaire gratuite, elle ne suscite pas d'intérêt. Mais dès que l'on parle de l'éducation secondaire/tertiaire qui implique des frais d'inscription, cela ouvre de vastes sujets de discussion.

Cependant, pour le marketing de l'éducation, il faut s'intéresser à au moins un autre secteur de la gestion : les finances et les normes de qualité en comptabilité qui impliquent une planification et un contrôle de rendement vus sous l'aspect des relations coûts-bénéfices. Ce défi particulier est étroitement lié au secteur de la communication déjà décrit plus haut avec quelques détails.

Tableau 11. Objectifs pour une bonne efficacité et des relations coûts-bénéfices équilibrées dans le système d'éducation

Avant	après
Réduction de l'allocation de ressources à l'éducation	<i>Allocation de ressources adéquate/suffisante à l'éducation</i>
Répartition inadéquate des rares ressources à l'intérieur du système d'éducation	<i>Répartition adéquate des ressources dans le système d'éducation</i>
Absence de moyens	<i>Disponibilité des moyens nécessaires</i>
Augmentation de la part des coûts de personnel au détriment d'autres coûts par élève	<i>Répartition équilibrée entre les coûts de personnel et les frais généraux unitaires par élève</i>
coûts-bénéfices : coûts par élève assez élevés relation coûts-bénéfices particulièrement mauvaise dans les régions rurales (faible fréquentation car les enfants doivent travailler)	<i>Bon nivellement des coûts par élève grâce à une répartition égale des élèves par classe, au niveau urbain et rural</i>
Efficacité interne du système assez faible	<i>Efficacité interne élevée</i>
Efficacité externe (sur le marché de l'emploi) du système assez faible	<i>Efficacité externe élevée</i>

1.2.5. 9.6. Pas de gestion efficace des réformes sans « contrôle du rendement »

Si nous acceptons le marketing comme un concept de direction prometteur pour la gestion de l'éducation en Afrique, nous devons accepter le contrôle de rendement comme un élément essentiel du

marketing. Nous savons que le marketing de l'éducation ne consiste pas simplement à « vendre » une politique gouvernementale particulière au public et à l'appliquer au quotidien, mais est un processus continu de communication bidirectionnelle complexe entre toutes les parties prenantes dans l'environnement plus vaste de l'éducation (certains experts parlent d'une « approche de partenariat dynamique avec de multiples acteurs »). Développer cette communication est une des caractéristiques de la nature dynamique inhérente qui fait du marketing une mission stratégique pour une direction efficace en termes de gestion sociale, et qui doit être suivie par l'identification des tâches opérationnelles afin d'être appliquée avec efficacité. Une direction efficace cherchera à optimiser cette communication tant dans sa dimension externe (c'est-à-dire *marketing* dans le sens limité du terme) que dans sa dimension interne (c'est-à-dire le *contrôle de rendement*).

Le contrôle du rendement comme nous l'avons déjà dit, n'est pas vraiment un « contrôle » dans le sens courant du terme, mais concerne plutôt la communication interne au sein de l'organisation basée sur l'évaluation des objectifs et de l'efficacité. Si on regarde les structures organisationnelles des ME – centralisées ou régionalisées/localisées – avec leurs diverses sections spécialisées baptisées « inspections », on ne peut s'empêcher de penser que « le contrôle » est plus au cœur de ces institutions que le « contrôle de rendement », c'est-à-dire un contrôle descendant pour s'assurer que la législation descendante et les décrets sont bien respectés – plutôt que d'organiser un dialogue et de permettre une communication ascendante, et donc un « retour d'informations » permanent de la base. Si nous traduisons contrôle du rendement par « pilotage », le contrôle du rendement a pour mission d'offrir et d'évaluer des données concernant les activités, les réalisations d'objectifs, les coûts-bénéfices. Alors que le marketing est un concept de direction, le contrôle de rendement est un outil d'appui à la direction. Le contrôle des rendements peut prendre la forme d'évaluations externes. Cependant, si on comparait les évaluations externes au contrôle de rendement intégré, elles sembleraient beaucoup moins efficaces pour la promotion globale de l'éducation, car elles ne font pas partie du concept de direction du ME, et n'incluent pas la communication interne au sein du ME ni l'évaluation continue. Les évaluations externes sont plutôt des exercices ponctuels effectués tous les 5 ou 10 ans. L'évaluation externe peut être une bonne chose et avoir des implications pour les parties prenantes externes comme les agences de bailleurs de fonds, mais pour le gouvernement et le public, en particulier notre ME, toutes les personnes concernées pourraient facilement tourner le dos à cette évaluation externe et continuer « à faire comme d'habitude ».

Le contrôle de rendement au sens de « pilotage » est nécessaire là où s'offrent diverses options de comportement social ; il est également nécessaire en l'absence d'automatismes dans la séquence des activités ou, s'il faut éliminer les automatismes lorsqu'on se trouve confronté à d'autres décisions. Cette idée est fondamentalement contraire à la nature des institutions bureaucratiques comme les ministères qui ont l'habitude de suivre les prescriptions juridiques et les décrets, sans aucune place pour une décision rectificative, et qui se caractérisent donc largement par des automatismes dictés par la règle. Ce dont nous avons besoin ce sont des unités de marketing intersectorielles, structurées de façon non bureaucratique dans le ME, qui s'ajoutent à toutes les directions et sections actuelles, avec un accès direct à la direction.

Les réformes administratives que nous recommandons ici n'ont pas pour objectif de totalement révolutionner les structures administratives post coloniales ; ceci serait une tâche impossible et probablement suicidaire pour une carrière administrative. Tout ce que je recommande c'est de créer une unité de marketing centrale solide à l'intérieur du ME, dont la section contrôle du rendement organisera la communication interne en termes de :

- un attachement commun à la mission d'entreprise et aux objectifs élaborés conjointement, pour promouvoir l'identité de l'entreprise et rehausser l'image de l'institution en tant qu'agent du développement et de la réduction de la pauvreté ;
- identifier les options de décision dans le cadre d'une politique donnée dans des domaines où les informations en retour des groupes cibles appelle des modifications et des précisions (stratégies flexibles) ;

- organiser un retour d'information interne de la pratique vers la planification stratégique pour éviter des évolutions non prévues ;
- garder l'œil sur les relations coûts-bénéfices.

La planification et le contrôle des rendements sont les deux faces d'une même pièce ; la planification précède le contrôle du rendement. La planification est proactive, a pour perspective des actions dans le futur, alors que le contrôle du rendement a, du moins en partie, une perspective rétroactive, c'est-à-dire s'intéresse aux écarts par rapport à la planification originelle, et est en même temps un système d'alerte précoce au niveau des conséquences pour les actions futures (plan correctif). Au sens plus étroit, le contrôle du rendement implique la recherche et la condensation des données, une analyse et un rapport, l'interprétation des résultats. Au sens plus large, qui est quelquefois appliqué, le contrôle du rendement inclue également les activités pré et post contrôle de rendement, c'est-à-dire la planification (précédant le contrôle de rendement au sens le plus étroit) et une évaluation sous forme de conseils à la direction concernant l'interprétation et les choix d'actions à mettre en place (suivant le contrôle de rendement dans le sens plus restreint). Le contrôle de rendement ferait en particulier, une analyse en terme d'évaluations continues (éventuellement aidées par des évaluations externes occasionnelles et ciblées) de la planification (stratégique et opérationnelle), de l'application des plans (et les correctifs), des relations coûts-bénéfices, de l'efficacité interne et externe, des stratégies de gestion (notamment « le contrôle de rendement »). Un contrôle de rendement plus poussé et même plus spécialisé devrait également porter sur le contrôle de rendement du personnel (c'est-à-dire, avoir les bonnes personnes au bon endroit, en fonction des qualifications et des motivations), et le contrôle du rendement de la logistique (c'est-à-dire l'offre de biens matériels aux divers endroits où se déroulent des activités éducatives).

Le contrôle de rendement pourrait être fait à l'interne par l'unité de marketing centrale de l'organisation, mais il pourrait également être sous-traité et être effectué par des consultants externes. Les deux stratégies ont leurs avantages et leurs inconvénients en terme de bonne connaissance (proximité contre distance), de canaux de communications courts par opposition à longs, de coûts, et d'intérêts conflictuels.

1.2.6. 9.7. Comment démarrer et où aller

Si les concepts modernes de marketing social intégré pourraient dans l'idéal être appliqués de façon radicale et générale, ils pourraient, pour diverses raisons, ne pas donner de résultats dans de nombreux contextes africains (par exemple, l'absence de « volonté politique » due à une absence de compétence intellectuelle et politique ainsi qu'à la résistance dans les structures de l'administration, l'absence de personnel qualifié, l'insuffisance des ressources, les problèmes de budget). Cependant, pour notre ME modèle, il n'est pas nécessaire d'introduire le marketing et le contrôle de rendement de façon aussi générale, mais on pourrait envisager une introduction de marketing et de concepts de contrôle de rendement fragmentés. Ceci signifierait que l'unité de marketing nouvellement créée se concentrerait par exemple sur le marketing et le contrôle de rendement de *l'EPU multilingue* et de *l'alphabétisation multilingue des adultes*. Cette suggestion ressemble bien sûr quelque peu à ce qui est connu depuis longtemps, en particulier chez les agents de l'aide étrangère à l'Afrique et leurs homologues locaux, sous le nom de « gestion de projet ».⁷²

La différence avec la gestion de projet est que la première vise une tâche particulière bien définie à accomplir, alors que le marketing et le contrôle de rendement au sens de concepts de direction et d'appui à la direction sont une caractéristique permanente de la gestion moderne avec une perspective à long terme. L'introduction de concepts de marketing par « projets » serait possible lorsqu'elle

⁷² Souvent, la gestion de projet comprend déjà une unité de contrôle de rendement ou de suivi, partant de l'idée générale que le contrôle de rendement comme le marketing est intersectoriel par nature.

implique l'introduction par étapes de divers domaines d'intérêt sélectionnés (ou « projets ») pour créer un réseau en expansion pour la planification stratégique – en parallèle à l'expansion du rôle de la gestion stratégique en général.

Cette stratégie d'introduction par étapes d'une philosophie de marketing dans des institutions traditionnellement très bureaucratiques serait probablement et également appropriée aux vues de l'absence répandue de professionnalisme spécialisé (ou d'un degré de professionnalisme très faible) du côté de la direction du ministère. Une unité de marketing hautement professionnelle serait d'une faible utilité dans une institution dont la direction est incapable d'intégrer les résultats du contrôle de rendement dans un type de gestion stratégique. En tout état de cause : les premières étapes doivent être l'expression de la volonté politique d'englober les concepts modernes de langue et de gestion de l'éducation par le gouvernement, et le « feu vert » pour une mise en œuvre sérieuse en créant une « unité de marketing » hautement professionnelle (avec accès immédiat au niveau de la direction) qui connaît bien et est capable de se conformer aux concepts modernes de marketing social intégré pour les politiques éducatives en général, et les politiques de langue d'enseignement en particulier, au sein du ministère ou des ministères responsables.

Cette unité de gestion centrale doit être guidée et sera guidée par des visions pour une société démocratique dans laquelle le système éducatif permet à chaque citoyen de développer tout son potentiel intellectuel et créatif grâce à l'utilisation continue de sa première langue (ou de toute langue qu'il ou elle connaît bien en tant que L1) d'apprentissage dans tous les cycles de l'éducation, en plus d'une ou deux autres langues (L2), dont l'une sera la langue officielle du pays si celle-ci est différente de la L1.

Le bi et trilinguisme additif dans l'enseignement, comme le montre largement cette étude, est une base incontournable dans la plupart des régions d'Afrique pour un développement socio culturel et politico économique soutenu, une éradication de la pauvreté, et enfin pour briser les chaînes invisibles de la colonisation mentale. Il y a peu d'espoir pour ne pas dire pas du tout, que ceci puisse se réaliser sans politiques linguistiques et politiques de langue d'enseignement adéquates qui donnent à la (aux) langue(s) africaine(s) indigène(s) la place qui lui (leur) revient de plein droit et comme jamais, en complément d'un accès inévitable à un bon niveau dans la langue officielle que le système éducatif doit également offrir. Les peuples africains devraient être encouragés à accepter que mieux vaut développer ses points forts que compenser ses points faibles, ce qui concernant les politiques de langue et d'éducation implique d'exploiter avec fierté et d'élargir les schémas hérités de multilinguisme si répandu en Afrique plutôt que de copier fidèlement le prétendu monolinguisme qui semble caractériser le pays de l'ancienne puissance coloniale. Le défi pour l'Afrique et les africains consiste à échapper aux pièges du colonialisme :

On semble croire que ce qui est traditionnel est incompatible avec ce qui est progressif. Ceci est essentiellement du au fait que ce qui vaut la peine d'être conservé dans les sociétés africaines dites primitives a été tellement caricaturé, ridiculisé et même condamné et taxé de sauvagerie et de décadence par les européens qui établissent les normes de l'acceptable. Ainsi, l'Africain est accidentellement pris entre le dualisme de cultures tout aussi malveillantes militant l'une contre l'autre. De ce fait, il devient soit une caricature de lui-même, soit un imitateur des autres. (Emeka Manuwuike 1978)

Les Africains ont toujours vécu leurs vies et leurs cultures. L'Académie africaine sera un instrument décisif pour la libération totale du continent, et le retour des initiatives prises par les populations. Elle contribuera à la diffusion d'une vision dynamique des langues, véhicules de culture et de valeurs morales, bases des sociétés africaines, et facteurs incontournables d'intégration, de paix et de développement endogène perpétuel dans le cadre d'un partenariat équilibré et dynamique avec les langues héritées du colonialisme.

Il est aujourd'hui temps que l'Afrique arrête d'être le seul continent où un enfant scolarisé ne peut avoir accès à la connaissance et à la science qu'au travers d'une langue autre que celle parlée dans sa famille !

(Adama Samassekou, Président de l'ACALAN, 2002)

1.3. Références

- Addabor, Elizabeth et al. 1996. *The Teaching Profession in Africa and the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO.
- ADEA. 2003. *Le Défi de l'apprentissage. Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Résumé. www.adeanet.org, posté le 15 novembre 2005.
- ADEA. 2001. *Réussites et innovations en éducation : l'Afrique parle ! Rapport tiré du bilan prospectif de l'éducation en Afrique*. Paris : ADEA - Institut international de planification. www.adeanet.org, posté le 15 mars 2005.
- ADEA. 1996. A Synopsis of Research Findings on Languages of Instruction and their Policy Implications for Education in Africa. (Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse de politique). Document de travail pour la réunion des Ministres africains de l'éducation, Accra, Ghana, 26-30 août 1996.
- ADEA. 1996. Le rôle des langues africaines dans l'éducation et le développement durable. *Lettre d'information de l'ADEA Vol 8.4*, octobre - novembre. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA).
- Adegbija, Efurosibina. 2003. Les problèmes majeurs dans l'enseignement en LMC : trois expériences au Nigeria. Source : *Vers une culture multilingue de l'éducation*, publié sous la direction d'Adama Ouane, 299-331. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Adegbija, Efurosibina. 2000. Language Attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language* (Numéro sur la sociolinguistique en Afrique de l'Ouest) 141: 75–100.
- Adegbija, Efurosibina. 1994. *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Afolayan, Adebisi. 1976 (2 ed. 1984). The Six-Year Primary Project in Nigeria. In: *Mother Tongue Education. The West African Experience*, ed. by Ayo Bamgbose, 113-134. London: Hodder and Stoughton, Paris: UNESCO.
- Akinnaso, F. Niyi. 1993. Policy and Experiment in Mother Tongue Literacy in Nigeria. *International Review of Education* 39(4): 255-285.
- Akinnaso, F. Niyi. 1991. Towards the Development of a Multilingual Language Policy in Nigeria. *Applied Linguistics* 12(1): 29-61.
- Alexander, Neville. 2003. The African Renaissance, African Languages and African Education with Special Reference to South Africa. In: *Tied Tongues*, ed. by H. Ekkehard Wolff, 21-37. Münster: LIT.
- Alexander, Neville. 2000. Bilingual Education as a Necessary Transitional Strategy in Post-Colonial Africa. In: *Local Languages in Education, Science and Technology*, ed. by Joachim F. Pfaffe, 16-28. Zomba: University of Malawi/Centre for Language Studies.
- Alexander, Neville. 1999. An African Renaissance without African Languages. In: *Language and Development in Africa*, ed. by Neville Alexander. *Social Dynamics* (Special Issue: *Language and Development in Africa*) 25(1): 1-12.
- Alexandre, Pierre. 1972. *An Introduction to Languages and Language in Africa*. Nairobi: Heinemann.
- Alidou, Hassana. 2004. Produire des Livres en Langues Nationales pour une Education Bilingue de Qualité. Document présenté à la Conférence de Dakar *Les Livres un Enjeu de l'Education pour Tous. Quelle Politique Editoriale pour les Langues Africaines*. APNET/InWent/ADEA/AIF/IUE, Dakar 26-30 Nov. 2004.
- Alidou, Hassana. 2003. Medium of Instruction in Post-Colonial Africa. In: *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, ed. by James W. Tollefson and Amy Tsui, 195-214. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Alidou, Hassana. 1997. *Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger*. Thèse de doctorat. University of Illinois Urbana-Champaign. Ann Arbor, MI: UMI Number: 9737030.

- Alidou, Hassana and Mallam Garba Maman. 2003. Evaluation and Observations of Experiences of Utilization of African Languages in Basic Education. for the ADEA Biennial 2003, Grand Baie, Mauritius, 3 – 6 December 2003.
- Alidou, Hassana and Mallam Garba Maman. 2003. Evaluation et Enseignements des Experiences d'Utilisation des Langues Africaines Comme Langue d'Enseignement. Background Paper. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- Alidou, Hassana and Ingrid Jung. 2002. Education Language Policies In: Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience? In: *Language Policy: Lessons from Global Models*, ed. by Steven Baker, 61-73. Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- ANC. 1994. *A Policy Framework for Education and Training*. Johannesburg: Educational Department, African National Congress.
- Annamalai, E. 2003. Reflections on a Language Policy for Multilingualism. *Language Policy* 2: 113-132.
- APNET/InWent 2004. Document technique de présentation de la Conférence *Les livres un Enjeu de l'Education pour Tous. Quelle Politique Editoriale pour les Langues Africaines*. APNET/InWent/ADEA/AIF/IUE. Dakar, Sénégal, 26-30 novembre 2004.
- Arua, Arua E., Penny Moanakwena, Theresa Rogers, Robert Tierney, Kimberly Lenters. 2005. *Improving the Quality of Literacy Learning in the Content Areas. Situational Analysis of Secondary Level Education in Botswana*. Paris: International Reading Association (IRA) and UNESCO.
- Askerud, Pernille. 1998. *Guide pour l'Approvisionnement Durable en Livres*. Paris: UNESCO.
- Bachman L. and A. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Baker, Colin. 2002 (3rd edition). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin and O. Garcia. 1996 (2nd edition). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bamgbose, Ayo. 2005. Mother-tongue education. Lessons from the Yoruba Experience. In: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, ed. by Birgit Brock-Utne and Rodney Kofi Hopson, 210-234. Cape Town: CASAS; Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.
- Bamgbose, Ayo. 2004a. *Language of Instruction Policy and Practice in Africa*. www.unesco.org/education/languages_2005/languageinstruction_africa.pdf, 20 January 2005.
- Bamgbose, Ayo. 2004b. Sauce for the Goose, Sauce for the Gander: Why an African Child Should be Taught in an African Language. In: *Making Multilingual Education a Reality for All*, ed. by Joachim Pfaffe, 18-36.
- Bamgbose, Ayo. 2000a. *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa*. Münster, Hamburg, London: LIT.
- Bamgbose, Ayo. 2000b. African Language Use and Development: Aspirations and Reality. In: *Proceedings of the 2nd World Congress of African Linguistics*, Leipzig 1997, ed by H. Ekkehard Wolff and Orin D. Gensler, 19-32. Köln: Rüdiger Köppe.
- Bamgbose, Ayo. 1996. La situation des langues africaines et ses implications pour la planification des langues et l'éducation. Séminaire panafricain sur les problèmes et perspectives de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs, 26- 30 août 1996, à Accra, au Ghana.
- Bamgbose, Ayo. 1991. *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press for the International African Institute.
- Bamgbose, Ayo. 1990. Language Policies in the African Context. Document présenté à la 19e reunion WALC, University of Ghana, Legon.
- Bamgbose, Ayo. 1984. Mother-tongue Medium and Scholastic Attainment in Nigeria. *Prospects* 14(1): 87-93.
- Bamgbose, Ayo. 1984. Introduction: The Changing Role of the Mother Tongue in Education. In: *Mother Tongue Education. The West African Experience*, ed. by Ayo Bamgbose, 9-26. London: Hodder and Stoughton; Paris: UNESCO.

- Benkert, Wolfgang 1994. *Marketing und Controlling in Öffentlichen Kultureinrichtungen. Handbuch Kultur-Management: Die Kunst, Kultur zu Ermöglichen* (Marketing et Contrôle dans les institutions culturelles publiques. Manuel sur la gestion de la culture : l'Art, se permettre l'accès à la Culture). Stuttgart: Josef Raabe Verlag.
- Benson, Carol. 2004. Discussion avec les participants dans la Formation des formateurs de PRAESA pour une éducation multilingue, Université du Cap, août 2004.
- Benson, Carol. 2002. Bilingual Education in Africa: An Exploration of Encouraging Connections between Language and Girls' Schooling. In: *Education – a Way out of Poverty?* (New Education Division Documents; 12), ed. by Mia Melin, 79-94. Stockholm: Sida.
- Benson, Carol. 2000. The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993-1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(3): 149-166.
- Bergmann, Herbert. 2002. What works and what doesn't. Successful approaches in promoting basic education. *D+C Development and Cooperation* 6:14 - 17.
<http://www.inwent.org/E+Z/1997-2002/de602-6.htm>, posté le 15 avril 2005.
- Bergmann, Herbert; Yahouza, I. 1992. *Niger – Etude Sectorielle sur l'Éducation de Base*. (Rapport Pédagogique ; 55). Eschborn: GTZ
- Bergmann, Herbert et al. 2002. *Les Langues Nationales à l'École Primaire. Évaluation de l'École Expérimentale*. Edition Albasa s/c MEB-GTZ/2PEB. Niamey: Ministère de l'Éducation de Base.
- Blommaert, Jan. 2001. The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights. *Journal of Sociolinguistics* 5(1): 131-155.
- Bloor, Thomas and Wondwosen Tamrat. 1996. Issues in Ethiopian Language Policy and Education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17(5): 321-338.
- Bodomo, Adams. 1996. On Language and Development in Africa: The Case of Ghana. *Nordic Journal of African Studies* 5(2): 31-51.
- Brock-Utne, Birgit. 2005a. Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa – Insights from Research in Progress. In: *Decolonisation, Globalisation, Language in Education*, ed. by Angel M.Y. Lin and Peter Martin, 175 – 195. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Brock-Utne, Birgit. 2005b. The Continued Battle over Kiswahili as the Language of Instruction in Tanzania. In: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, ed. by Birgit Brock-Utne and Rodney Kofi Hopson, 51-87. Cape Town: CASAS, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.
- Brock-Utne, Birgit. 2005c. Learning through a Familiar Language versus Learning through a Foreign Language – a Look into some Secondary School Classrooms in Tanzania. *Document* présenté à la Conférence du CIES en 2005 à l'université de Stanford 22- 25 mars.
- Brock-Utne, Birgit, Zubeida Desai, Martha Qorro (eds.). 2004. *Researching the Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Vlaeberg: African Minds.
- Brock-Utne, Birgit. 2000. *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York, London: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit. 1997a. Language of Instruction in Namibian Schools. *International Review of Education* 43(2/3): 241-260.
- Brock-Utne, Birgit. 1997b. Brief field-notes from a Brief Field-visit to Botswana 1-4. September 1997. *Mémo* au Ministère des Affaires étrangères norvégien. Envoyé le 8 septembre.
- Brock-Utne, Birgit. 1995. The Teaching of Namibian Languages in the Formal Education System of Namibia. *Rapport de consultation* demandé par le Ministère de l'éducation de base et de la culture en Namibie au travers du National Institute for Educational Development (NIED) et avec le soutien de la Namibia Association of Norway. (NAMAS).
- Bruhn, Manfred and Jörg Tilmes. 1994 (2nd ed.). *Social Marketing: Einsatz des Marketing für nichtkommerzielle Organisationen*. (Marketing Social : Marketing pour les organisations non commerciales). Stuttgart, Berlin, Cologne: Kohlhammer.
- Buagbe, Isabelle. 2001. Language and Literacy in Ghana. In: *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter*, ed. by Wolfgang Küper and Teresa Valiente-Catter, 109 – 141. Eschborn: GTZ.

- Carthbert, Mulyalya. 1999. The future of COPE Pupils: A case study of Kabaare Cope Centre in Bushenyi District, Uganda. In: *Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa*, ed. by Jürgen Hess, 274 - 283. Bonn: ZED.
- Chatry-Komarek, Marie. 2003: *Literacy at Stake. Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek: Gamsberg Macmillan.
- Chekaraou, Ibro. 2004. *Teachers' Appropriation of Bilingual Educational Reform Policy in Sub-Saharan Africa: A Socio-Cultural Study of Two Hausa-French Schools in Niger*. Thèse de doctorat. Bloomington: Indiana University.
- Chilora, Henri. 2000. School Language Policy Research and Practice in Malawi. Document présenté à la Conférence Comparative and International Education à San Antonio, au Texas.
- Collier, Virginia and Wayne Thomas. 2004. The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1) Winter. <http://njrp.tamu.edu/2004/PDFs/Collier.pdf>, posté le 15 décembre 2005.
- Conrad, Joan. 1994. A Discussion of the Concept of Quality in Relation to Educational Planning, Taking Nepal as an Example. Document présenté à la Conférence de la NASEDEC sur la qualité de l'éducation dans le contexte culturel des pays en développement, Tampere, Finlande, 13-15 janvier 1994.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Déclaration d'Asmara sur les langues et littératures africaines. 2000. <http://www.bellagiopublishingnetwork.org/newsletter26-27/asmara.htm>, accessed le 30 mai 2005
- De Jong, E. 2004. Academic Achievement Patterns of Former English Language Learners. *Education Policy Analysis Archives*, September 22, 2004, 12(50): 1-20.
- Dembélé, Martial and Bé-Rammaj Miaro-II. 2003. *Pedagogical Renewal and Teacher Development in Sub-Saharan Africa: A Thematic Synthesis*. Document de travail pour la Biennale de l'ADEA en 2003 à Grand Baie, à Maurice.
- Desai, Zubeida. 2004. Starting a Research Project: Some Lessons to be Learnt. In: *Researching the Language of Instruction in Tanzania and South Africa*, ed. by Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai and Martha Qorro, 117-131. Cape Town: African Minds.
- Diallo, Yaya Satina et al. 2005. Séminaire atelier sur l'étude du circuit de distribution des Manuels scolaires en Guinée, IPN, Conakry – Novembre 1990. Dakar : BREDA.
- Diallo, Yaya Satina. 2004. *Problèmes Institutionnels du Livre en Afrique*. Bruxelles: Edition Solidaire.
- Diallo, Yaya Satina. 1999. *Etude sur la Disponibilité du Livre dans Neuf Ecoles Elémentaires en Milieu Rural*. Rapport d'études. Paris: UNESCO.
- Djité, Paulin. 1993. Language and Development in Africa. *International Journal of the Sociology of Language* 100/101: 149-166.
- DoE (Pretoria, South Africa). 2005. *Grade 6 Systemic Evaluation National Report*. Pretoria: Department of Education.
- Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds.). 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dutcher, Nadine. 2004 (1st ed. 2001). *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Dutcher, Nadine. 2004b. Language Policy and Education in Multilingual Societies: Lessons from Three Positive Models. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics. Document présenté au congrès Linguapax, 20-23 mai 2004 http://linguapax.org/congres04/pdf/1_dutcher.pdf, accessed on 15 September 2005.
- Dutcher, Nadine and Richard Tucker. 1995. *The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience*. Pacific Islands Discussion Paper Series Number 1. Washington: The World Bank.
- Dzinyela, Joe. M. 2001. *Transforming Language Policy through Dialogue and School-Based Research*. IEQ entrepris par the American Institutes for Research en collaboration avec The

- Academy for Educational Development, Education Development Center Inc., Juarez and Associates Inc., The University of Pittsburgh.
- Elugbe, Ben. 1996. The Use of African Languages in Basic Education in Nigeria with Particular Reference to Lower Primary and Functional Literacy. In: *African Languages in Basic Education*. Proceedings of the First Workshop on African languages in Basic Education, NIED, Okahanja, 18-23 September 1995, ed. by Karsten Legère, 25-40. Windhoek: Gamsberg Macmillan Publishers.
- Erny, P. 1972. *L'enfant et Son Milieu en Afrique Noire. Essai sur l'Education traditionnelle*. Paris: Payot.
- Fagerberg-Diallo, Sonja. 2002. "Learning to Read Woke Me Up!": Motivations, and Constraints in Learning to Read in Pulaar (Senegal). *Adult Education and Development* 58: 45–61.
- Fagerberg-Diallo, Sonja. 2001. Constructive Interdependence: The Response of a Senegalese community to the question of why become literate. In: *The Making of Literate Societies*, ed. by David R. Olson and Nancy Torrance, 153–177. Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishing.
- Fafunwa, Aliu Babtunde. 1990. Who is Afraid of the Use of African Languages in Education? In: *Propos Africains sur l'Éducation Pour Tous. Sélection d'articles présentés à l'occasion de la consultation régionale sur l'Éducation Pour Tous*. Dakar: UNESCO-UNICEF.
- Fafunwa, Aliu Babtunde, Macauley, J. I. and Sokoya, A. 1989. *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project (1970-1978)*. Ibadan: University Press Ltd.
- Fomba, Check Oumar et al. 2003. Etude de Cas Nationale: Mali. La Pédagogie Convergente comme Facteur d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation de Base au Mali. Analyse du Développement de l'Innovation et Perspectives. Document de travail. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- Foucault Michel. 1991. Governmentality. In: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, ed. by Graham Burchell, Colin Gordon and Peter Miller, 87-104. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Fredua-Kwarteng, Y and Francis Ahia. 2005a. Ghana Flunks at Math and Science: Analysis (1). Article de fond. *Ghana News* 8 January 2005.
- Fredua-Kwarteng, Y and Francis Ahia. 2005b. Ghana Flunks at Math and Science: Analysis (2). Article de fond. *Ghana News* 23 February.
- Fredua-Kwarteng, Y and Francis Ahia. 2004. Reckless Abandon: Education Divide in Ghana. Article de fond. *Ghana News* 25 April 2004.
- Galdamès, Viviana, Hassana Alidou, Ingrid Jung et Thomas Büttner (eds.). 2004. *L'Ecole Vivante: Enseigner la Langue Maternelle dans un Programme d'Éducation Bilingue*. Niamey: INWENT-2PEB/GTZ.
- Gerente, Eva. 2004. (Dis)Continuities in the Development of Language Education in Guinea Conakry. Paper presented at the 48th Annual Meeting of the CIES. Salt Lake City, UT.
- Glanz, Christine. 2004. The Challenge of Local Language Writers in Uganda - The Case of Two Luganda Authors. In: *African Media Cultures. Transdisciplinary Perspectives*, ed. by Rose Marie Beck and Frank Wittmann, 135-157. Cologne: Rüdiger Köppe Verlag.
- Gordon, Wisome. 2005. *Learning the Joy of reading*. <http://portal.unesco.org>, posté le 15 mars 2005.
- Govender, Peroshni and Steven Gruzd (eds). 2004. *Back to the Blackboard: Looking Beyond Universal Primary Education in Africa*. (Nepad Policy Focus Series). The South African Institute of International Affairs.
- Griefenow-Mewis, Catherine. 2004. How to Turn Oral African languages into Written Languages? The Somali and Oromo Experience. In: *Making Multilingual Education a Reality for All*, ed. by Joachim F. Pfafe, 204-211.
- Grin, François. 2005 (prochainement). The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs. In: *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation*. Proceedings of a Symposium held at the University of Cape Town, 16-19 October 2003, ed. by Neville Alexander. Cape Town: Volkswagen Foundation & PRAESA.

- Gueye, Pape M. 2001. Reflections on the Advantages and the Practical Use of National Languages in Adult Literacy in Senegal. In: *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter*, ed. by Wolfgang Küper and Teresa Valiente-Catter, 49–66. Eschborn: GTZ.
- Halaoui, Nazam. 2003. La pertinence de l'éducation : l'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines. Document de référence pour la Biennale de l'ADEA en 2003, à Grand Baie à Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- Hartshorne, Ken. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*. Cape Town: OUP.
- Helle, T. 1995. *French Immersion in Canada: The most Successful Experience in Language Teaching or a Middle-Class Fad?* Documents de travail scandinaves sur le bilinguisme 10. Stockholm: Centre de recherche sur le bilinguisme, Université de Stockholm.
- Henriksen, Spæt. 1993. Tanker om Handlekompetence i Kulturmødet med Letland. (Thoughts about "action competence" in the cultural meeting with Lithuania). In: *Handlekompetence som Didaktisk Begreb ("Action competence" as a didactical concept)*. Didaktiske Studier Bind 2, ed. by Bjarne Bruun Jensen and Karsten Schnack, 70–75. Copenhagen: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hess, Jürgen. 1999. *Education and Social Change: Studies of African Scholars Dedicated to the Improvement of Education in Eastern Africa*. Bonn: ZED.
- Heugh, Kathleen. 2004. Is Multilingual Education Really More Expensive? In: *Making Multilingual Education a Reality for All*, ed. by Joachim F. Pfaffe, 212-233.
- Heugh, Kathleen. 2003. A Re-take on Bilingual Education in and for South Africa. In: *Multilingualism in Global and Local Perspectives*. Documents choisis de la 8^e Conférence nordique sur le bilinguisme, 1 – 3 novembre 2001, ed. by Kari Fraurud and Kenneth Hyltenstam, 47-62. Stockholm: Centre de recherche sur le bilinguisme, Université de Stockholm et Rinkeby Institute of Multilingual Research.
- Heugh, Kathleen. 2000. *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*. Document hors série de PRAESA No. 6. Cape Town: PRAESA.
- Hovens, Mart. 2002. Bilingual Education in West Africa: Does it Work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5(6).
- IDRC. 1997. *Languages of Instruction Policy Implications for Education in Africa*. Groupe de travail sur la recherche en éducation et l'analyse des politiques. ADEA/IDRC.
- Ilboudo, Paul Taryam. 2003. Etude de Cas National - Burkina Faso. Pertinence de l'Education-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines: Le cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso. Document de travail. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- Ishumi, Abel. 1985: Educational Research in Tanzania – Some Issues. In: *Educational Research in Tanzania*. (Papers in Education and Development; 10), ed. by Abel. G. Ishumi, Komba Donatus, Y. M.Bwatwa, J.Mosha Herme, Naomi Katunzi, B. S. T. Mahenge, 2 -23, University of Dar es Salaam: Department of Education.
- Kalole, Safarani Alli Mndeme. 2004. *Answering Essay and Summary Type Questions in English and Kiswahili: Problems in the Certificate of Secondary Education Examination in Tanzania*. Master thesis. University of Oslo: Institute for Educational Research. Unit for Comparative and International Education.
- Kamanda, Mohamed Combo. 2002. Mother Tongue Education and Transitional Literacy in Sierra Leone: Prospects and Challenges in the 21st Century. *Language and Education*: 16(3): 195-211.
- Kanjee, A. and C. H. Prinsloo. 2005. *Improving Learning in South African Schools: The Quality Learning Project (QLP)*. Summative Evaluation (2000 to 2004). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Kaphesi, Elias. 2003. The Influence of Language Policy in Education on Mathematics Classroom Discourse in Malawi: The Teachers' Perspective. *Teacher Development* 7(2): 265-285.
- Khamis, Cornelia. 1994. *Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten Viersprachig Aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda* (Multilinguisme des Nubi.

- Comportement linguistique des enfants en établissements préscolaires et élèves grandissant avec quatre langues à Bombo/Ouganda). Hamburg: LIT.
- Komarek, Kurt. 2004. Ghana 2002 – the Unbearable Lightness of Learning. *Norrag News* September 2004, 34: 59-61.
- Komarek, Kurt. 2003. *Universal Primary Education in Multilingual Societies*. Eschborn: GTZ.
- Komarek, Kurt. 1998. Cost-effectiveness and Sustainability of Contributions to MTT in Africa. The Malagasy Experience and its Strategical Consequences. In: *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition)*, ed. by Wolfgang Küper (ed.), article no. 1. Eschborn: GTZ.
- Komarek, Kurt. 1998. Cost-Effectiveness and Sustainability of Contributions to MTT in Africa: The Malagasy Experience and its Strategical Consequences. In: *Mother Tongue Education: A Reader (2nd Edition)*, ed. by Wolfgang Küper. Eschborn: GTZ.
- Komarek, Kurt. 1997. *Mother Tongue Education in Sub-Saharan African Countries. Conceptual and Strategic Considerations*. (Bildungsreport; 74). Eschborn: GTZ.
- Kotler, Philip 1978. *Marketing für Nonprofit-Organisationen*. Stuttgart: Poeschel.
- Krashen, Stephen. 1996. *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Cluver City, CA: Language Education Associates.
- Leguéré, Jean-Pierre. 2003. *Approvisionnement en Livres Scolaires: Vers Plus de Transparence*. Paris : UNESCO/IPE.
- Lewin, Keith. 2004. Beyond Primary Education for All: Planning and Financing Secondary Education in Africa (SEIA). Document présenté à la Conférence des bailleurs de fonds sur l'enseignement secondaire en Afrique qui s'est tenue à la Vrije Universiteit d'Amsterdam (VUA), en octobre 2004.
- Lewin, Keith 2001a Statement of the Problem. In: *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*, ed. by Keith Lewin and Françoise Caillods, 5-20. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Lewin, Keith. 2001b. The Status of Secondary Schooling in Developing Countries. In: *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*, ed. by Keith Lewin and Françoise Caillods, 21-38. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.
- Liddicoat, Anthony (ed.). 1991. *Bilingualism and Bilingual Education*. Melbourne: NLLIA.
- Little, Angela. 1992. *Education and Development: Macro Relationships and Microcultures*. (Silver Jubilee Paper; 4). Sussex: Institute of Development Studies.
- Lo Bianco, Joseph. 1996. *Language as an Economic Resource*. (Language Planning Report; 5.1). Pretoria: Dept. of Arts, Culture, Science and Technology.
- Lynch, John. 1994. The Working Group on School Examinations Completes its Program. *DAE Newsletter* January - March 6(1): 10.
- Macdonald, Carol. 1990. *Main Report of the Threshold Project*. Pretoria: The Human Sciences Research Council.
- Makelela, Leketi. 2005. We Speak Eleven Tongues”: Reconstructing Multilingualism in South Africa. In: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Consideration*, ed. by Birgit Brock-Utne and Rodney Kofi Hopson, 147-174. Cape Town: CASAS, Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.
- Makotsi, Ruth et al. 2002. *Pour le développement du commerce du livre à travers l'Afrique*. ADEA/APNET.
- Malherbe, Ernst Gideon. 1943. *The Bilingual School*. Johannesburg: CNA.
- Malone, Susan and Dennis Malone. 2004. Developing a Language and Education Policy and Implementing Multilingual Education in Liberia. Recommendations from the workshop for planning multilingual education for Liberia's indigenous language communities. 29 October 2004. SIL International.
- Marchand, Jacques. 2000. Les Ecoles Communautaires, Mali, Sénégal, Togo. Mécanismes et Stratégies de Financement de l'Education. Paris: Institut International de Planification de l'Education/UNESCO.
- Mateene, Kahombo. 1999. OAU's Strategy for Linguistic Unity and Multilingual Education. *Social Dynamics* 25.1: 164-178.

- Mateene, Kahombo. 1980. Failure in the Obligatory use of European Languages in Africa and the Advantages of a Policy of Linguistic Independence. In: *Reconsideration of African Linguistic Policies* (Publication 3), 11-41. Kampala: Edition OAU Bureau of Languages.
- Mazrui Alamin. 2002. The English Language in African Education: Dependency and Decolonization. In: *Language Policies in Education: Critical Issues*, ed. by James Tollefson, 267-281. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mazrui, Alamin 1997. The World Bank, the Language Question and the Future of African Education. *Race & Class* 38(3): 35-48.
- Mchazime, Hartford. 2004. Personal Communication.
- MEC/NIED (Ministry of Education and Culture/National Institute of Educational Development in Namibia). 1994. Monitoring Secondary Reform: The Junior Secondary Certificate Examination 1993. *Mimeo* February 1994.
- Mehrotra, Santosh. 1998. Education for All: Policy Lessons from High-Achieving Countries. *International Review of Education* 5/6: 461-484.
- Mekonnen Alemu Gebreyohannes. 2005. *Socio-cultural and educational implications of using mother tongues as languages of instruction in Ethiopia*. Master thesis. University of Oslo.
- MEPU-EC/USAID. 2000. *La Problématique de la Politique du Livre Scolaire en Guinée*. Rapport. Conakry : INRAP.
- Mfum-Mensah, Obed. 2003. Fostering Educational Participation in Pastoral Communities Through Non-Formal Education: the Ghanaian Perspective. *International Journal of Educational Development* 23: 661-677
- Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Burkina Faso et UNICEF. 2002. *Etude Relative a la Problématique d'Insertion dans le Non-Formel des Groupes de 09 – 11 ans*. Rapport Définitif.
- MoE (Ministry of Education of Ethiopia). 2004. *Education and Training Policy of Ethiopia*. Addis Ababa. April 1994.
- MoE (Ministry of Education of Ethiopia)/NOE (National Organization for Examinations). 2001. *Ethiopian National Baseline Assessment on Grade Eight Students' Achievement*. Study made in association with the Project BESO (USAID). Addis Ababa. February 2001.
- Ministry of Education of Ghana. 2004. *White Paper on the Report of the Education Reform, Review Committee*. Accra: Republic of Ghana Ministry of Education Youth and Sports.
- Ministry of Education of Ghana. 2001. *Policies and Strategic Plans for the Education Sector*. September 2001. Republic of Ghana: Ministry of Education.
- Ministry of Education of Zambia. 2004. *A Quiet Revolution*. Video clip.
- Molteno Project 2005. *Bridge to English – Additional Language teaching and learning. A History of the Molteno Project*. <http://www.molteno.co.za/About1.asp>, accessed on 18 November 2005.
- Mothibeli, A. 2005. Cross-Country Achievement Results from the SACMEQ 11 Project – 2000 to 2002. A Quantitative Analysis of Education Systems in Southern and Eastern Africa. *Edusource Data News*. No. 49. October. Johannesburg: The Education Foundation Trust.
- Moumouni, Abdou. 1998. *Education en Afrique*. Paris: Présence Africaine.
- Muyeeba, Kyangubabi Chiika-Miyengo. 2004. Challenges of Making and Implementing Policy in the Multilingual State of Zambia. In: *Making Multilingual Education a Reality for All*, ed. by Joachim F. Pfaffe, 167-176.
- Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2003. Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science. In: *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*, ed. by Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai and Martha Qorro, 129-149. Dar es Salaam: E & D Publishers.
- Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2002. *Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science*. (Report 10/1 Education in Africa). Oslo: Institute for Educational Research.
- Nekeman, Marriet. 2005. *Bilingual Education and the Use of Local Languages in Ethiopia, Uganda, and Zambia*. (Non publié. Mémoire de Maîtrise, Université d'Amsterdam).

- NEPI. 1992. *Language*. Cape Town: National Education Co-ordinating Committee and Oxford University Press.
- Ngome, Charles K. 1999. The Unfinished Agenda: Equal Education for Girls from Nomadic Communities in Kenya. In: *Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa*, ed. by Jürgen Hess, 284-303. Bonn. ZED.
- Ngu, Joseph. 2004. *Initiative Teacher Education in Sub-Sahara Africa*. Paris: UNESCO.
- Nikièma, Norbert. 1999. La Scolarisation Bilingue Langue Nationale -Français Comme Formule Alternative Viable de l'Education de Base Formelle au Burkina Faso.
- Nweke, G. Aforika. 1992. Political Education for Collective Self-Reliance. In: *African Education and Identity*, ed. by Abiola Irele, 228-250. London, Melbourne, Munich, New York: Hans Zell Publishers.
- Nyati-Ramahobo, L. 1999. *The National Language: A Resource or a Problem – The Implementation of the Language Policy of Botswana*. Gaborone: Pula Press.
- Nyerere, Julius. 1968: Education for Self-Reliance. In: *Ujamaa, Essays on Socialism*, 44-76. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- OAU. 1986. *Language Plan of Action for Africa*. Addis Ababa: Organisation of African Unity.
- Obanya, Pay. 2004. In: N. Westcott. *Sink or Swim*. Video and DVD. nwestcott@mweb.co.za
- Obanya, Pai. 1999a. *The Dilemma of Education in Africa*. Bureau régional de l'UNESCO à Dakar.
- Obanya, Pai. 1999b. Popular Fallacies on the Use of African Languages in Education. *Social Dynamics* (Numéro spécial: *Language and Development in Africa*) 25(1): 81-100.
- Okombo, Okoth. 2000. Towards a Non-Adversal Relationship between English and Indigenous African Languages. In: *Local Languages in Education, Science and Technology*, ed. by Joachim F. Pfaffe, 42-51.
- Okonkwo, Chuka Eze 1983. Bilingualism in Education: The Nigerian Experience Re-Examined. *Prospects* 13(3): 373-379.
- Oksaar, Els. 1989. Mehrsprachigkeit im Vorschulalter (Multilinguisme à l'âge préscolaire). *Die neuen Sprachen* 88(4): 310-27.
- Oksaar, Els. 1988. Aspects of Creativity: Interactional Strategies of Mono- and Multilingual Children. In: *Children's Creative Communication*, ed. by R. Söderberg, 82-102. Lund: Lund University Press.
- Otte, Miriam. 1999. *Marketing. Mit Übungsaufgaben und Lösungen*. (WRWService-Reihe.) Cologne: WRW-Verlag.
- Ouane, Adama. 2003. Introduction: The View from Inside the Linguistic Jail. Dans: *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Adama Ouane, 1-22. Hambourg: UNESCO Institut de l'UNESCO pour l'Education.
- Ouane, Adama (ed.). 1995. *Vers Une Culture Multilingue de l'Education*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'Education.
- Ouédraogo, Mathieu Rakissouilgri. 2002. L'Utilisation des Langues Nationales dans les Système Educatifs en Afrique. *IIRCA-UNESCO Bulletin*. December 4(4).
- Parliament of Ghana. 2002. *Parliamentary Debates*. Fourth Series 31(27): 1867- 1872.
- Patrinós, Harry A. and Velez E. 1995. *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*. World Bank HCO Dissemination Notes, No. 60, October. (See Woodhall, M.)
- Pfaffe, Joachim Friedrich (ed.) 2004. *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Compte rendu de la troisième conférence internationale conjointe de l'Association pour le Développement des Langues Africaines dans l'Education, la Science et la Technologie (ADALEST) et le 5^e Symposium sur la langue nationale du Malawi qui s'est tenue à Mangochi, au Malawi, 30 août – 3 septembre 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ.
- Pfaffe, Joachim Friedrich. 2002. Developing an Indigenous Medium from Scratch. The Experience of Ju'Hoan, Namibia. In: *Speaking African. African Languages for Education and Development*, ed. by Francis Owino, 161-174. Cape Town: CASAS.
- Phillipson, Robert. 1997. Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 18(3): 238-247.
- PRAESA. 2003. The Intellectualisation of African Languages. Projet. Rapport d'un atelier sponsorisé par PRAESA et la Fondation Ford au Breakwater Lodge, au Cap, en juillet 2003.

- Prah, Kwesi. 1997. The Language Factor in the Scientific and Technological Development of Africa. In: *The Feasibility of Technical Language Development in the African Languages*. Pretoria: DACST.
- Prah, Kwesi. 1995. *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn: DSE.
- Pretorius, E. 2002. Reading Ability and Academic Performance in South Africa: Are We Fiddling while Rome is Burning? *Language Matters* 33: 169-196.
- Pretorius, E. and R. Ribbens. 2005. Reading in a Disadvantaged High School: Issues of Accomplishment, Assessment and Accountability. *South African Journal of Education* 25(3): 139-147.
- Prophet, Robert and J. Dow. 1994. Mother Tongue Language and Concept Development in Science. A Botswana Case Study. *Language, Culture and Curriculum* 7(3): 205-217.
- Psacharopoulos, George. 1996. Economics of Education: A Research Agenda. *Economics of Education Review* 15(4): 339-344.
- Rabenoro, Irene. 1999. Multilingual Developing Countries Facing Globalization. *Social Dynamics* 25(1): 70-80.
- Ramirez, D., S. Yuen, D. Ramey, D. Pasta and D. Billings. 1991. *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-minority Children*. San Mateo, CA: Aguirre International.
- Reddy, Vijay. 2005 (prochainement). *State of Mathematics and Science Education: Schools are not equal*. Human Sciences Research Council, South Africa.
- Robinson, Clinton D. W. 1996. *Language Use in Rural Development. An African Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rodseth, Victor. 2002. Developing Main Language Instruction. Development in the Molteno Project – Literacy, Language and Educator Development. *Perspectives in Education* 20(1): 97-109.
- Roy-Campbell, Zaline M. 2001. Globalisation, Language and Education: A Comparative Study of the United States and Tanzania. *International Review of Education* 47(3/4): 267-282.
- Roy-Campbell, Zaline M. and Martha A. Qorro. 1997. *Language Crisis in Tanzania: The Myth of English versus Education*. Dar es Salaam: Mkuki Na Nyota Publishers.
- Rubagumya, Casmir. 2003. English Medium Primary Schools in Tanzania: a New Linguistic Market in Education? In: *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*, ed. by Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai and Martha Qorro, 149-170. Dar es Salaam: E&D Publishers.
- Ruto, Sara. 1999. "I Like My School But..." Perceptions of Basic Education Provision at Rehema Non-Formal School in Kenya. In: *Education and Social Change: Empirical Studies for the Improvement of Education in Eastern Africa*, ed. by Jürgen Hess, 253 – 273. Bonn: ZED.
- Sampa, Francis. 2005. *Programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP): Améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles*. (Expériences Africaines – Etudes de cas nationales 4). Paris: ADEA.
- Sampa, Francis. 2003. Country Case Study: Republic of Zambia. Primary Reading Programme (PRP): Improving Access and Quality Education in Basic Schools. Working Paper for the ADEA Biennial 2003, Grand Baie, Mauritius, 3 – 6 December 2003.
- Sampa, Francis., S. Linehan, G. Chibowa, and F. Edwards. 2003. Output to Purpose Review. Primary Reading Program.
- SAIRR. 1976. *A Survey of Race Relations in South Africa 1976*. Johannesburg: South African Institute for Race Relations.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1988. Multilingualism and the Education of Minority Children. In: *Minority Education: From Shame to Struggle*, ed. by Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins, 9-44. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Robert Phillipson. 1996. The Possible Role of Donors in a Language Policy for All. In: *The Role of Aid in the Development of Education for All*. (Report 8), ed. by Birgit Brock-Utne and Tove Nagel, 116-202. Oslo: Institute for Educational Research.

- Smith, Robert Langley. 2003. School Disaffection-Africa Growing Problem. *The International Journal on School Disaffection* 1(1).
http://www.dropoutprevention.org/resource/journal_dis/archive/01_01_robert_smith.pdf,
 posté le 15 décembre 2005.
- Sow, Aliou. 2003a. Contraintes et Opportunités de l'Édition Africaine à l'Ère du NEPAD. Document présenté pendant la journée de réflexion APNET/NEPAD. FILDAK, Dakar. *Revue de l'Édition Africaine édition spéciale*. Abidjan: REA/APNET.
- Sow, Aliou. 2003b. *Perspectives de l'Édition Africaine Francophone, Où Va le Livre en Afrique Aujourd'hui*. Afrilivres: Paris.
- Sow, Aliou, Ouigo Camara et Yaya Satina Diallo. 2001. *Projet de Politique Nationale du Livre pour la Guinée*. Conakry : REPROLIG.
- Spolsky, Bernd. 2004. *Language Policy*. Cambridge: CUP.
- Stroud, Christopher. 2002. *Towards a Policy of Bilingual Education in Developing Countries*. (New Education Division Documents; 10). Stockholm: SIDA.
- Sylla, A. B. 1997. La Politique Linguistique de la Guinée de 1966 à 1984. *Mots: Les Langages du Politique* 52: 144-151.
- Tadadjeu, Maurice. 2001. A New Focus on Adult Literacy in Cameroon. In: *Adult Education in Africa and Latin America: Intercultural Experiences in a Multicultural Encounter*, ed. by Wolfgang Küper and Teresa Valiente-Catter, 67–108. Eschborn: GTZ.
- Tadadjeu, Maurice. 1996. The Cameroonian Experience of Teaching National Languages in Schools: Prospects for International Cooperation and African Integration. Paper presented at the Panafrican Seminar on the Problems and Prospects on the Use of African National Languages in Education, Accra, Ghana, 26- 30 August 1996.
- Takala, Tuomas. 1995. Text-book Provisions under the Conditions of Economic Liberalization - Cases of Zambia, Mozambique and Namibia. In: *States or Markets? Neo-Liberalism in the Educational Policies of Sub-Saharan Africa*. (Report 1), ed. by Birgit Brock-Utne, 162-182. Oslo: Institute for Educational Research.
- Thomas, Wayne and Virginia Collier. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
<http://www.crede.org/research/llaa/1.1.es.html>, accessed on 31 May 2005.
- Thomas, Wayne and Virginia Collier. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. (National Clearinghouse for Bilingual Education NCBE Resource Collection Series; 9). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/resource/effectiveness/>, posté le 15 décembre 2005.
- Tollefson, James. 1991. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
- Traoré, Samba. 2001. *La Pédagogie Convergente: Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Éducatif*. Genève: UNESCO Bureau International d'Éducation.
- Trudell, Barbara Louise. 2004. *The Power of the Local: Education Choices and Language Maintenance among the Bafut, Kom and Nso' Communities of Northwest Cameroon*. Ph.D. Thesis, University of Edinburgh.
- UNESCO. 2003. *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris: UNESCO
- UNESCO. 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO, Paris.
- UNESCO/BREDA. 1999. *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation*. Dakar: UNESCO/BREDA.
- UNIN (United Nations Institute for Namibia). 1981. *Towards a Language Policy for Independent Namibia. English as the Official Language. Perspectives and Strategies*. Lusaka: UNIN.
- Vaillancourt, François and François Grin. 2000. Language and Socioeconomic Status in Quebec: Measurement, Findings, Determinants, and Policy Costs. *International Journal of the Sociology of Language* 121: 69-92.
- Vawda, Ayesha Yaqub and Harry Anthony Patrinos. 1999. Producing Educational Materials in Local Languages: Costs from Guatemala and Senegal. *International Journal of Educational Development* 19: 287-299.

- Vawda, Ayesha Y. & Patrinos, Harry A. 1998. Cost of Producing Educational Materials in Local Languages. In: *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition)*, ed. by Wolfgang Küper (ed.), article no. 8. Eschborn: GTZ.
- Verspoor, Adriaan, Angel Mattimore and Patrick Watt. 2001. *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: World Bank.
- Wardhaugh, Ronald. 1992 (2nd ed.). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Watson, Keith. 1999. Language, Power, Development and Geopolitical Changes: Conflicting Pressures Facing Plurilingual Societies. *Compare* 29(1): 5-22.
- WCED. 2002. *Report: Language Policy in the Primary Schools of the Western Cape*. Cape Town: Western Cape Education Department.
- Webb, Vic. 2003. The Role of Language in Economic Development. In: *Tied Tongues*, ed. by H. Ekkehard Wolff, 61-84. Münster: LIT.
- Wildeman, Russell. 2005. correspondance e-mail, mars 2005.
- Williams, Eddie. and H. Mchazime. 1999. Bilingual Literacy: Evidence from Malawi. In: *Proceedings of the first Pan-African Conference on Reading for All on Children's Reading*, ed. by Seth Manaka, 212-217. Pretoria, South Africa: International Reading Association, READ and UNESCO/DANIDA.
- Wilmot, Eric Magnus. 2003a. Who Gains When Policy Fails?: Implications of the Suspension of Ghana's School Language Policy. Document présenté à la conférence du CIES – Mid-West 2003.
- Wilmot, Eric Magnus. 2003b. Stepping Outside the Ordinary Expectations of Schooling: Effect of School Language on the Assessment of Educational Achievement in Ghana. Document présenté à la 47^e Réunion annuelle du CIES 12-16 mars à la Nouvelle Orléans.
- Wolff, H. Ekkehard. 2005. The Language Factor in Discourse on Development and Education in Africa. Document présenté au Symposium "Language for Development in Africa", qui s'est tenu au Moi University, Eldoret, Kenya, June 1-3, 2005. (non publié)
- Wolff, Ekkehard H. 2004. Marketing Multilingual Education in Africa: With special Reference to Bilingual Approaches to Basic Education in Niger (Francophone Africa). In: *Making Multilingual Education a Reality for All*, ed. by Joachim F. Pfaffe, 117-158.
- Wolff, H. Ekkehard (ed.). 2003a. *Tied Tongues. The African Renaissance as a Challenge for Language Planning*. Münster: LIT.
- Wolff, H. Ekkehard. 2003b. Convener's Introduction: The Vision of the African Renaissance. In: *Tied Tongues*, ed. by H. Ekkehard Wolff, 1-19.
- Wolff, H. Ekkehard. 2000a. Indigenous Languages in Education: Learning from West African Experiences. In: *Local Languages in Education, Science and Technology*. Compte rendu du second Symposium national « Language Policy Formulation », Mangochi, 25-28 octobre 2000, ed. by Joachim F. Pfaffe, 52-71. Zomba: University of Malawi: Centre for Language Studies.
- Wolff, H. Ekkehard. 2000b. *Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African context*. (Document hors série de PRAESA; 4). Cape Town: PRAESA.
- Wong Fillmore, L. 2004. Keeping Multilingual Societies Multilingual. Issues in language Learning & Language Loss. Document présenté à la conférence SAALA, 13-15 Juillet 2004, à l'University of the North, Polokwane, Province de Limpopo, Afrique du Sud.
- Woodhall, Maureen. 1998. Cost-effectiveness of Publishing Educational Materials in African Languages. In: *Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition)*, ed. by Wolfgang Küper (ed.), article no. 12. Eschborn: GTZ.
- Woolman, David. 2001. Educational Reconstruction and Postcolonial Curriculum Development: A comparative study of four African Countries. *International Education Journal* 2(5): 27-46.
- World Bank. 2005. In their Own Language ... Education for All. *Education Notes*. June 2005.
- World Bank. 1989. *Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth: A Long-Term Perspective Study*. Washington, D.C.
- World Bank. 1988. *Education Policies for Sub-Saharan Africa: Adjustment, Revitalization and Expansion*. (Report; 6934.) Washington DC: World Bank.

Yerende, I. Eva. 2005. Ideologies of Language and Schooling in Guinea-Conakry: A Post-Colonial Experience. In: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, ed. by Birgit Brock-Utne and Rodney K Hopson, 199-230. Cape Town: C ASA S; Dar es Salaam: Mukuti na Nyota.