

Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue

Note de sensibilisation et d'orientation
étayée par les faits et fondée sur la pratique



Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue

**Note de sensibilisation et d'orientation
étayée par les faits et fondée sur la pratique**



mots



en voyage



apprendre du passé

©2010 Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
Tous droits réservés

par Adama Ouane et Christine Glanz
Élaboré en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation
en Afrique (ADEA)

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg, Allemagne
Tél. : +49(0)40.44 80 41-0
Fax : +49(0)40.410 77 23
uil@unesco.org
www.unesco.org/uil

ISBN 978-92-820-2101-9

Financé grâce aux contributions de :
L'Agence danoise de développement international (DANIDA)
L'Agence suédoise de coopération pour le développement international (SIDA)
La Direction du Développement et de la Coopération Suisse
Le Gouvernement de la Norvège.

Conception et mise en page : Christiane Marwecki

Utilisation de la typographie et des scripts africains inspirée de Saki Mafundikwa
(2007), *Afrikan Alphabets: The Story of Writing in Afrika*. Mark Batty Publisher, New York

Crédit photos :
Afar Pastoralist Development Association et Kinder in Not ;
Hassana Alidou ; Associates in Research and Education for Development (ARED) ;
Alexander Cobbinah ; Ado Ahmad Gidan Dabino ; Christine Glanz ; Maguèye Kassé ;
Kha Ri Gude Literacy Campaign South Africa ; Literacy and Adult Basic Education (LAFE) ;
Operation Upgrade Adult Basic Education ; Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) ;
UNESCO/Sergio Santimano.

Second tirage revu et corrigé, 2010

Sommaire

Introduction : l'apprentissage tout au long de la vie dans l'Afrique multilingue	4
En Afrique, le multilinguisme est une réalité contrastée	8
Recommandations relatives à l'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue	10
Questions essentielles sur l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle dans l'Afrique sub-saharienne	12
1. L'impact de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle sur le développement social et économique	15
2. Le potentiel des langues africaines dans l'éducation	21
3. Comment gérer efficacement la réalité du multilinguisme pour l'apprentissage tout au long de la vie	24
4. Pourquoi l'enseignement en langue maternelle est bénéfique à la performance des étudiants	27
5. Quel type de modèle de langue fonctionne le mieux en Afrique ?	31
6. L'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle est-elle abordable ?	39
7. Dans quelles conditions les parents et les enseignants sont-ils favorables à un enseignement fondé sur la langue maternelle ?	45
L'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue relève d'une décision politique	48
Annexes	50
Annexe 1 : Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs (2010)	50
Annexe 2 : Documents de politiques africaines	58
Annexe 3 : Institutions africaines	59
Annexe 4 : Programmes d'éducation bilingue/multilingue en Afrique	60
Annexe 5 : Glossaire de termes techniques	63
Références	67

Introduction

L'apprentissage tout au long de la vie dans l'Afrique multilingue



4

Au XXI^e siècle, l'éducation se situe au cœur des efforts déployés dans le monde moderne pour mettre en place une économie fondée sur le savoir. Elle est l'élément déterminant qui donne aux individus les moyens de devenir les producteurs et les consommateurs de savoir du monde d'aujourd'hui. Elle est essentielle pour leur permettre de devenir des citoyens avertis et de s'épanouir. Elle est un moteur de la compétitivité économique aussi bien que du développement des communautés. Une éducation de bonne qualité favorise non seulement la compétence, la polyvalence et la productivité, mais permet aussi d'entretenir la diversité et l'ancrage dans sa culture et ses traditions, ainsi que l'adaptation à l'inconnu et la capacité de vivre avec les autres. Ce type d'éducation suppose de stimuler la curiosité et de prendre des risques de façon responsable.

Cette note de sensibilisation cherche à montrer le rôle crucial des langues dans la mise en œuvre de ce type d'éducation. Elle vise notamment à dissiper les préjugés et les malentendus sur les langues africaines et dévoile la tentative souvent cachée de les discréditer sous prétexte qu'elles seraient un obstacle à l'apprentissage. Elle s'appuie sur la recherche et la pratique pour débattre du type de politique linguistique dans l'éducation qui conviendrait le mieux à l'Afrique.

Le thème des langues dans l'éducation est un sujet controversé depuis que les ex-colonies d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du Sud ont obtenu leur indépendance politique. Dans une publication capitale de 1953, l'UNESCO a souligné l'importance d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle (UNESCO, 1953). La langue et la communication sont sans aucun doute deux des facteurs les plus importants du processus d'apprentissage. *Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2005* (UNESCO, 2004) a souligné le fait que le choix de la langue d'enseignement et de la politique linguistique dans les écoles joue un rôle essentiel dans l'efficacité de l'éducation. Dans une étude décisive sur la qualité de l'éducation en Afrique, menée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2004), le facteur linguistique s'avère l'un des facteurs de qualité les plus déterminants. Pourtant, plus de 50 ans après la première déclaration de l'UNESCO et malgré une pléthore de livres, d'articles, de conventions, de déclarations et de recommandations sur ce thème, ainsi que diverses expériences concluantes d'utilisation des langues locales dans l'éducation et la politique, la plupart des pays africains continuent d'utiliser la langue de l'ex-pays colonisateur comme principale langue d'enseignement et de gouvernement du pays. L'Afrique est le seul continent où la majorité des enfants commencent l'école en utilisant une langue étrangère. Dans toute l'Afrique, l'idée persiste selon laquelle les langues internationales de grande diffusion (arabe, anglais, français, portugais et espagnol) sont les seules voies d'ascension économique. Il existe des raisons objectives, historiques, politiques, psychosociales et stratégiques à



Création d'un environnement lettré multilingue par le Gouvernement, Mali.



cet état de choses dans les pays africains ; leur passé colonial et le défi moderne que représente la mondialisation ne sont pas les moindres. Beaucoup de malentendus s'avèrent difficiles à dissiper, particulièrement lorsqu'ils servent d'écran de fumée à des motifs politiques de domination et d'hégémonie.

De nouvelles études montrent de plus en plus les conséquences négatives de ces politiques : la faible qualité de l'éducation et la marginalisation du continent, qui aboutissent à une « amnésie rampante attaquant la mémoire collective » (Prah, 2003). Les réussites et les leçons qui ont découlé de ces petites étapes et de ces études à grande échelle¹, réalisées à travers le continent et ailleurs, ont produit suffisamment d'éléments pour remettre en question les pratiques actuelles et favoriser l'adoption de nouvelles approches d'utilisation des langues dans l'éducation.

La marginalisation de l'Afrique est renforcée par son exclusion presque totale de la création et de la production mondiales de savoir. Elle consomme – parfois sans discrimination – les informations et les connaissances produites ailleurs, par l'intermédiaire de langues inconnues de la majorité de sa population. La faiblesse du secteur de l'édition en Afrique en est l'un des nombreux exemples. Quatre-vingt quinze pour cent des livres publiés en Afrique sont des manuels et non des œuvres de fiction ou de poésie à même de stimuler l'imagination et le potentiel créatif des lecteurs. L'Afrique représente la plus petite part des publications académiques, comme l'illustre le Social Science Citation Index (index international des citations de sciences sociales) qui, malgré sa subjectivité culturelle, couvre les principales revues scientifiques et techniques académiques du monde dans plus de 100 disciplines universitaires. Seuls 1 % des citations de cet index proviennent d'Afrique. La production, par des érudits africains, de connaissances mises à la disposition du public, a lieu hors d'Afrique. Le Rapport sur les sciences UNESCO 2005 indique que l'Afrique consacre seulement 0,4 % de ses dépenses brutes internationales à la recherche et au développement, la contribution de l'Afrique du Sud représentant à elle seule 90 % de ce chiffre.

Il faut bien reconnaître qu'il existe de brillantes élites africaines qui ont si bien « apprivoisé » les langues auparavant coloniales qu'elles se les sont appropriées et qu'elles contribuent avec talent et créativité au développement de nouvelles connaissances, intégrant parfois la réalité africaine ou effectuant une lecture du monde d'un point de vue africain. Cependant, une Renaissance africaine passerait par une meilleure connaissance et une plus grande utilisation du savoir-faire, des valeurs et de la sagesse de l'Afrique, ainsi que par un nouveau regard sur le monde impliquant le partage du savoir et l'utilisation des technologies dans l'optique d'ouvrir de nouvelles voies et de favoriser l'émergence de nouveaux modes de vie.

Le script Bété se compose de plus de 400 pictogrammes phonétiques. Les pictogrammes utilisés ici ont été dessinés par l'artiste Frédéric Bruly Bouabré de la Côte d'Ivoire (Mafundikwa, 2007).

¹ La liste de ces études et institutions se trouve dans les annexes 3 et 4.

Les stations de radio reflètent la diversité linguistique et culturelle de l'Afrique, disc-jockey radio au Mozambique.



Le multilinguisme et la diversité culturelle de l'Afrique constituent des atouts qui doivent enfin être mis à profit. En Afrique, le multilinguisme est de règle. En fait, le multilinguisme est de règle partout. Il n'est ni une menace ni un fardeau. Il n'est pas un problème susceptible d'isoler le continent de la connaissance et de l'émergence d'économies du savoir, véhiculés par les langues internationales de grande diffusion.

Par conséquent, le choix des langues, leur reconnaissance et leur place dans le système d'éducation, le développement de leur potentiel expressif, ainsi que leur accessibilité au grand public ne doivent pas suivre un principe d'exclusion, mais devraient plutôt se traduire par une approche progressive, concentrique et globale.

Nous recommandons que les politiques et les pratiques en Afrique favorisent le multilinguisme, principalement fondé sur la langue maternelle, avec un espace adéquat pour les langues de communication internationale. Il est important de veiller à ce que le monolinguisme colonial ne soit pas remplacé par un monolinguisme africain. Les difficultés posées par le nombre de langues ne sont pas un obstacle insurmontable. Il n'est pas vrai que le temps passé à apprendre les langues africaines ou à apprendre dans ces langues est un temps perdu pour l'apprentissage et la maîtrise de langues prétendument plus productives et utiles qui jouissent de facto d'un meilleur statut. Il n'est pas vrai qu'apprendre ces langues ou apprendre dans ces langues retarde l'accès aux sciences, aux technologies ou aux autres savoirs mondiaux et universels, et leur maîtrise. En fait, le meilleur statut dont jouissent ces langues internationales est renforcé par des dispositions injustes de jure prises par les dirigeants. Il n'est pas pertinent de comparer des langues locales aux langues internationales en termes absolus. Elles se complètent, se trouvent sur des échelles de valeur différentes et sont indispensables au développement harmonieux et complet des individus et de la société.

La présente note de sensibilisation est un bref recueil de ce que nous savons et de ce que les études nous apprennent sur l'utilisation des langues africaines dans l'éducation. Il s'agit d'un recueil et d'une analyse des données et des arguments pertinents visant à informer les décideurs africains dans leurs choix politiques difficiles en matière d'utilisation des langues africaines dans l'éducation et la gestion du pays. Les choisir est d'autant plus difficile que deux des parties prenantes principales, à savoir les parents et les enseignants, sont peu au fait de la question et ont tendance à s'y opposer, en arguant de la nécessité de préserver et de protéger l'intérêt primordial des enfants. La politique linguistique est une décision politique et les décisions politiques doivent toujours servir les intérêts supérieurs de la communauté ou de la nation. Ce document s'adresse donc aussi aux agences bilatérales et multilatérales, et vise à orienter leurs prises de décision quand elles



travaillent avec les gouvernements africains et à les alerter sur les conséquences de leurs actions ou de leurs mauvais conseils.

Le présent guide examinera des résultats d'études qui mettront en lumière les préjugés puissants, les confusions et les menaces liés à la question linguistique. L'objectif est de montrer que l'enseignement dans la langue maternelle possède une valeur intrinsèque réelle, au-delà de l'attachement affectif et de la loyauté envers l'identité, la culture et les valeurs.

Ce document a été élaboré en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), qui est l'un des partenaires les plus proches de l'IUL depuis de nombreuses années. Enfin, nous voulons remercier Hassana Alidou, Marie Chatry-Komarek, Mamphago Modiba, Norbert Nikièma, Peter Reiner, Godfrey Sentumbwe et Utta von Gleich, experts en langues dans l'éducation et dans l'édition, d'avoir révisé le document.

Nous nourrissons vraiment l'espoir que ce guide va apaiser les débats animés autour de ce sujet en fournissant des données et des faits qui informeront la prise de décisions claires et de mesures efficaces.

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



Classe bilingue
d'apprentissage de
l'écriture au Burkina
Faso.

En Afrique, le multilinguisme est une réalité contrastée

8

Le nombre de langues parlées en Afrique va de 1 000 à 2 500, selon les estimations et les définitions. Les États monolingues n'existent pas et les langues traversent les frontières sous forme de configurations et de combinaisons différentes. Le nombre de langues varie entre deux et trois au Burundi et au Rwanda, à plus de 400 au Nigeria.

La réalité sous-jacente de chaque contexte multilingue est complexe, spécifique et changeante (Gadelii, 2004) : près de la moitié (48 %) des pays d'Afrique sub-saharienne ont une langue africaine parlée par plus de 50 % de la population en tant que langue maternelle. En comptant les locuteurs d'une langue secondaire, que ces derniers maîtrisent parfois aussi bien qu'une langue maternelle, la proportion de ces pays s'élève à plus des deux tiers (67 %). Seize des langues transfrontalières de l'Afrique ont plus de 150 millions de locuteurs. En dehors du secteur éducatif, au moins 56 langues africaines sont utilisées dans l'administration et au moins 63 sont utilisées dans le système judiciaire (26 nations sub-sahariennes autorisent les langues africaines dans la législation). Au moins 66 langues africaines sont utilisées dans les communications commerciales écrites, et au moins 242 dans les médias.

En résumé, l'existence d'un tel nombre de langues au sein d'un même pays et leur droit de survivre mais aussi de se développer constitue une question importante qui doit être prise en compte indépendamment des catégories auxquelles elles appartiennent. Cette diversité est en soi perçue comme un problème inhérent aux questions de communication, de gouvernement et d'éducation.

Cette multiplicité est considérée comme une barrière à la communication et comme synonyme de conflits et de tensions. La gestion d'un aussi grand nombre de communautés linguistiques serait supposément problématique et coûteuse. L'histoire coloniale, l'émergence de la mondialisation, ainsi que la proximité et le rapprochement entre les peuples et les communautés ont permis à certaines langues d'occuper le devant de la scène et de maximiser leur potentiel de « médiateur » entre de nombreuses langues locales.

Cela a abouti à asseoir le statut et le prestige des langues métropolitaines coloniales – et à éliminer les langues africaines, notamment dans l'éducation – en tant que sésame de l'éducation supérieure et de la participation au développement et à la création de savoir. Selon l'étude sur les langues internationales commandée par l'UNESCO (Gadelii, 2004), seules 176 langues africaines sont utilisées dans les systèmes d'éducation africains, principalement dans l'éducation de base : 87 % des langues d'enseignement dans les programmes d'alphabétisation des adultes et d'éducation non formelle sont des langues africaines ; entre 70 et 75 % des langues d'enseignement dans les maternelles et les crèches, ainsi que dans les premières



Panneau trilingue (anglais, luganda, kiswahili), Ouganda.

années d'école élémentaires, sont africaines. Après l'éducation de base, seulement 25 % des langues utilisées dans l'éducation secondaire et 5 % des langues utilisées dans l'éducation supérieure sont africaines. Bien que la plupart des systèmes d'éducation africains privilégient l'utilisation des langues internationales, les estimations indiquent que seuls 10 à 15 % de la population de la plupart des pays africains parlent ces langues couramment. Néanmoins, ces langues, outre qu'elles ont un poids considérable dans la gouvernance, dominent les systèmes éducatifs, ce qui entraîne un grave fossé de communication entre le système d'éducation formel et son environnement social.



Recommandations relatives à l'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue



Les conclusions des recherches et des expériences menées dont le détail est exposé ci-dessous permettent de formuler les recommandations suivantes en ce qui concerne l'élaboration des politiques et la planification de l'éducation dans l'Afrique multilingue et multiculturelle. Ces recommandations vont dans le sens du Plan pour l'action linguistique de l'Union africaine (2006).



- 1.** Normaliser le multilinguisme en vue de la cohésion sociale et du développement individuel et social, grâce à des politiques de langues fondées sur la maîtrise naturelle de deux langues ou plus. Ces politiques doivent être ancrées dans la conception sociale d'un pays, traduites dans la législation et reflétées dans la planification, la budgétisation et la recherche dans tous les secteurs de la société.



- 2.** Choisir de mettre en valeur et de développer les langues africaines, qui sont le moyen de communication le plus vivant et la source de l'identité de la majorité des Africains, et élaborer toutes les politiques de langue en conséquence (p. ex. accepter les langues africaines en tant que langues officielles et langues de passage des examens).



- 3.** Mettre en place un système de partenariats dynamiques pour l'éducation entre toutes les parties prenantes (gouvernement, prestataires d'éducation, experts en langue et en éducation, marché du travail, communautés locales et parents) afin de nouer un dialogue participatif et de mobiliser un soutien de grande envergure en vue d'une éducation multilingue intégrée, holistique et diversifiée qui stimulera la responsabilisation et la transparence.

- 4.** Planifier un modèle d'éducation multilingue additif ou de sortie tardive fondé sur la langue maternelle, le développer avec audace et le mettre en œuvre sans délai, en ayant recours à des modèles adaptés au cadre conceptuel, à la situation et aux ressources singulières du pays concerné. Pour que l'éducation soit pertinente, elle doit, dès le début, préparer les élèves à une citoyenneté active et leur permettre de poursuivre leur parcours scolaire.

- 5.** Améliorer l'accès à l'apprentissage et à l'information et rendre l'enseignement efficace en levant la barrière de la langue, en utilisant les langues maîtrisées par les apprenants, en proposant des programmes pertinents du point de vue socioculturel, en favorisant davantage le recours aux langues africaines dans le contexte éducatif,



en formant les enseignants à aborder le multilinguisme, la diversité culturelle, le développement de la langue et l'alphabétisation, ainsi qu'en fournissant des matériels d'enseignement et d'apprentissage adaptés. Combiner l'optimisation de l'utilisation de la langue et l'adoption de programmes, de méthodes et de matériels d'enseignement pertinents et de grande qualité permettra d'obtenir de meilleurs résultats, de faire baisser les taux d'abandon et de redoublement dans l'ensemble du système éducatif et d'instaurer une éducation au service du développement individuel et social en Afrique.

- 6.** Être conscient que le choix de la langue et la façon dont les langues sont utilisées en classe peut entraver ou faciliter la communication et l'apprentissage, et peut donc autonomiser ou déresponsabiliser les gens. La communication est un élément clé de l'efficacité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Elle est également essentielle en ce qui concerne l'accès à la connaissance et sa création. En outre, la relation entre l'utilisation de la langue en classe et la vie des élèves en dehors de l'école détermine la possibilité d'application et de mise en pratique de ce qui est enseigné, autrement dit la pertinence de l'éducation et son impact sur le développement individuel et social.
- 7.** Tirer parti du savoir-faire et des ressources disponibles, et continuer à mettre en place des aptitudes dans le secteur de l'éducation et des médias ainsi que sur le lieu de travail. Partager les responsabilités avec les universités, les institutions de formation des enseignants, les médias, le marché du travail, les entreprises et autres institutions riches en ressources.
- 8.** Mener des recherches interdisciplinaires et des campagnes de sensibilisation et de recherche de consensus, afin de mettre à jour les connaissances relatives à la langue dans l'éducation et pour le développement.
- 9.** Coopérer au niveau international et avoir recours aux ressources régionales.
- 10.** Utiliser le *Guide de politique d'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs* (voir annexe 1).

Questions essentielles sur l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle dans l'Afrique sub-saharienne



¹² Les symboles Adinkra du peuple Akan (Ghana, Côte d'Ivoire) représentent des proverbes, des événements historiques, des objets, des animaux et des plantes. À l'origine, ils étaient imprimés sur des vêtements et exposés lors d'événements sociaux. Aujourd'hui ils figurent également sur les poteries et le métal et sont utilisés en architecture et en sculpture.

La force motrice de ce document est un regain d'intérêt pour une approche créative et constructive du multilinguisme africain, dû à deux raisons. Tout d'abord, il existe suffisamment de données (bien qu'elles ne soient pas unanimement reconnues) indiquant qu'une éthique multilingue est un atout pour le développement d'une nation. Ensuite, l'Afrique a besoin d'entretenir et de tirer pleinement parti de cette particularité pour le bien-être de ses peuples, car ce continent sera toujours désavantagé dans la mesure où il a adopté des langues étrangères, aussi enracinées soient-elles dans le paysage linguistique national. Ce problème surgit de façon récurrente dans le programme politique, culturel et éducatif du continent.

Lors de la réunion bisannuelle de 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), intitulée « Amélioration de la qualité de l'éducation dans l'Afrique sub-saharienne », l'un des principaux thèmes abordés a été l'utilisation des langues africaines comme élément déterminant de la qualité de l'éducation. Il a ensuite été repris dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de 2006 intitulé « L'exigence de qualité ». Améliorer la qualité de l'éducation est l'un des six objectifs de l'« Éducation pour tous ». Lors des réunions bisannuelles ultérieures de l'ADEA, les études présentées sur l'enseignement bilingue en langue maternelle ont favorisé d'intenses discussions et fait émerger le besoin de travaux plus approfondis. Comme indiqué dans les délibérations de la réunion bisannuelle de 2003 :

Les participants ont conclu que le choix des langues africaines était incontournable pour faire face à ces nouveaux défis. « Revenons à nos identités africaines ! Faisons table rase du passé colonial ! » a demandé l'un des ministres. Cela étant, la plupart des planificateurs de l'éducation les plus expérimentés venus de pays très variés et qui ont été confrontés à cette question linguistique ont exprimé des réserves et connaissent bien les résistances à l'adoption des langues africaines dans l'éducation. L'une des ministres a rapporté ce que lui avait dit un parent, dans un village : « La réussite d'un enfant dans la vie n'est pas liée à sa maîtrise de sa langue maternelle mais à son niveau d'anglais. Allez-vous instaurer un système où certaines écoles seront pour les riches et les autres pour les pauvres ? Au bout du compte, nous sommes tous censés passer des examens en anglais ! » (ADEA, 2004, p. 41-42).

² Pour la définition des termes techniques concernant la langue et les modèles d'éducation linguistique, se reporter au glossaire en annexe 5.

Rechercher des données pour prendre des décisions en connaissance de cause

Afin de clarifier les sujets litigieux et aider les dirigeants politiques et éducateurs à prendre des décisions en connaissance de cause, un projet global d'évaluation des expériences faites lors de la mise en oeuvre de 42 programmes d'éducation en langue maternelle et multilingue dans 25 pays d'Afrique sub-saharienne au cours des quarante dernières années a été commandé par l'ADEA, soutenu par l'agence de coopération technique allemande pour le développement (Deutsche Gesellschaft für Technische

Zusammenarbeit, GTZ) et effectué par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUL), grâce à une équipe de six experts de haut niveau. Le résultat de ce bilan a été présenté lors de la réunion bisannuelle de l'ADEA, en 2006, à un groupe étendu d'experts et de spécialistes des réformes éducatives, ainsi qu'aux ministres chargés de l'éducation. Les données clés utilisées dans ce plaidoyer proviennent de cette étude (Alidou *et al.*, 2006).

Depuis que l'étude a été menée, plusieurs pays comme le Burkina Faso (voir Alidou *et al.*, 2008), l'Éthiopie (Heugh *et al.*, 2007), le Malawi, le Mozambique et le Niger (voir Alidou *et al.*, 2009) ont commencé à évaluer, à améliorer et à revoir leurs stratégies et leurs politiques relatives à l'utilisation de la langue dans l'éducation. Les données se rapportant à ces nouvelles tendances ont été, si accessibles, utilisées pour le présent document.

Le but de l'UNESCO, avec cette note de sensibilisation et d'orientation, est de présenter un aperçu condensé de la recherche scientifique et empirique sur les langues dans l'enseignement en Afrique, plus particulièrement sur l'utilisation des langues et ses implications pour la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement. Les questions essentielles posées dans les débats sur la mise en œuvre d'un enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle sont traitées de façon systématique. L'étude-bilan citée ci-dessus est une ressource importante, mais pas la seule.

Il est temps d'adopter une approche interdisciplinaire

Les auteurs de l'étude-bilan observent que (a) le lien entre le développement et l'utilisation des langues est généralement méconnu ; (b) le lien entre les langues et l'éducation est mal compris hors des cercles d'experts ; et (c) le lien entre le développement et l'éducation est la plupart du temps accepté a priori, mais avec une mauvaise compréhension de la nature exacte de la relation. Par conséquent, il serait bon que la coopération entre les linguistes, les pédagogues, les économistes, les anthropologues et les sociologues soit beaucoup plus étroite à l'avenir. Les moyens de communication sur le développement et les médias doivent être impliqués, car ces secteurs apportent des contributions cruciales à l'enseignement et à l'apprentissage. Chaque strate comporte un nombre important de spécialistes qui, généralement, défendent leurs points de vue respectifs. Jusqu'à maintenant, ils se sont rarement parlé. Néanmoins, chacun trouve le sujet trop complexe pour être résolu à partir d'un seul point de vue. Il est donc temps d'adopter une approche interdisciplinaire.

Gros plan sur les expériences africaines

L'accent étant placé sur les expériences en matière d'enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle en Afrique, les données portent principalement sur l'Afrique. Ce choix ne signifie pas que l'apprentissage dans des contextes non africains est négligé. Souvent, par le passé, l'erreur a été commise de transposer en bloc au contexte africain les résultats des études sur les langues dans l'enseignement, effectuées dans des pays industrialisés, bien que les contextes linguistiques soient très différents. En Afrique, de nombreux élèves rencontrent la langue officielle de leur pays – souvent une langue étrangère – comme langue d'enseignement à l'école, mais pas dans leur vie de tous les jours. Souvent, au quotidien, les élèves africains sont immergés dans plusieurs langues à la fois, mais pas dans la langue officielle. Dans les pays industrialisés, les migrants et les minorités ethniques vivent dans des environnements où ils rencontrent la langue officielle au quotidien.

La signification du terme « langue maternelle » en Afrique

Pour enraciner la définition de langue maternelle dans la réalité linguistique africaine, nous donnons à ce terme une signification plus large : il s'agirait de la ou des langues de l'environnement immédiat et des interactions quotidiennes qui « construisent » l'enfant durant les quatre premières années de sa vie. Ainsi, la langue maternelle correspond à



Sankofa

« Retournes-y et va le chercher »

Apprends du passé.

une ou plusieurs langues avec lesquelles l'enfant grandit et apprend la structure avant l'école. Dans les contextes multilingues comme le sont de nombreuses sociétés africaines, les enfants grandissent naturellement avec plus d'une langue maternelle, car plusieurs langues sont parlées dans leur famille ou dans leur voisinage immédiat.

Quelles sont les questions controversées en matière d'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle ?

Les principaux arguments récurrents et persistants contre l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle sont résumés ci-dessous.

- Premièrement, l'utilisation de plusieurs langues maternelles dans l'enseignement est perçue comme un obstacle à l'unité nationale. En d'autres termes, l'unité nationale nécessiterait un monolinguisme officiel et l'utilisation de plusieurs langues maternelles accentuerait les conflits interethniques. Pour éviter ou enrayer ces conflits, il faudrait utiliser une langue dépassant les limites de l'ethnie ou de la tribu, ce qui reviendrait la plupart du temps à utiliser une langue étrangère.
- Deuxièmement, les langues africaines ne pourraient pas se moderniser ni se développer ou être développées et, dans tous les cas, elles seraient inférieures aux langues anciennement coloniales qui ont maintenant le statut de langues officielles. Les langues africaines ne seraient donc pas à même de servir de support d'enseignement au niveau supérieur ni de support des sciences et des technologies. Par conséquent, elles devraient céder la place aux langues utilisées au niveau international.
- Troisièmement, l'utilisation universelle et dominante de la langue maternelle comporterait un risque d'isolement. Elle serait une interférence dans la promotion de la langue universelle, ce qui mènerait à une maîtrise insuffisante et à un gaspillage linguistique car le temps consacré à l'apprentissage de la langue maternelle le serait au détriment des langues « largement parlées », particulièrement les langues internationales. Même le bilinguisme comme étape intermédiaire est parfois considéré comme un frein et un fardeau.
- Quatrièmement, les vertus psychologiques, linguistiques et cognitives mises en exergue en faveur de l'apprentissage en langue maternelle sont perçues comme émanant de groupes de pression multiculturels et n'ayant pas vraiment de lien avec des faits observés de façon empirique.
- Cinquièmement, le fait de s'instruire de façon irréversible dans sa langue maternelle serait une erreur d'un point de vue économique. D'après les arguments avancés, une augmentation du nombre de langues utilisées dans l'éducation mènerait à une augmentation presque exponentielle des coûts. Il y aurait un manque chronique de livres et de matériels d'enseignement, avec des problèmes de travail créatif, de traduction, de publication et de diffusion de ces langues. Il y aurait également un sérieux manque d'enseignants qui maîtrisent les langues maternelles, et leur formation entraînerait des dépenses supplémentaires élevées.
- Enfin, les parents et les enseignants rejetteraient l'enseignement en langue maternelle et boycotteraient donc les réformes politiques visant à promouvoir un enseignement en langue maternelle.

À partir des données issues des études et des expériences menées en Afrique et, dans certains cas, dans d'autres régions du monde, ces grandes questions sont abordées dans les sept sections ci-dessous par le biais d'exemples et de suggestions concrets.

1. L'impact de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle sur le développement social et économique

Préoccupation

L'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle est un obstacle à l'unité nationale et au développement

Dans le monde, le multilinguisme a longtemps été considéré comme une menace à la cohésion des États-nations et au développement économique. Ce point de vue est lié au concept européen prédominant qui préside à la construction de la nation « un pays-une culture-une langue ». C'est la raison pour laquelle des politiques autoritaires d'assimilation culturelle et linguistique et du « diviser pour mieux régner » ont été appliquées dans le monde entier. Ainsi, de nombreux pays ayant une multitude de langues et de cultures ont fait face au « dilemme » de la diversité en essayant de simplifier l'usage des langues pour aboutir à une seule langue officielle et ont dans le même temps discriminé les autres langues parlées dans le pays. L'Histoire nous enseigne que les approches basées sur ce type de politique ne favorisent pas le développement socioéconomique ni la paix, comme le montre le *Rapport sur le développement humain* de 2004, cité ci-dessous.



Nsa
« Parapluie Katam
anso – la couverture de
la nation »
Protection.

Réponses

Résolution des conflits grâce à la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle

Au cours du XXe siècle, de plus en plus de nations ont adopté des politiques visant à gérer la diversité de façon constructive et respecter les identités culturelles et ont consacré des efforts considérables à cette fin. Dans ce contexte, les études réalisées peuvent démontrer plusieurs mythes liés à la diversité et à l'État-nation (*Rapport sur le développement humain*, 2004) :

1. La reconnaissance des identités culturelles a résolu les conflits au lieu d'en créer, car l'identité culturelle n'en était pas la cause. Les identités culturelles étaient utilisées pour alimenter des dissensions généralement dues à des inégalités économiques et des luttes de pouvoir.
2. Au cœur du multilinguisme se trouve le sentiment d'appartenance. Les êtres humains ont généralement plusieurs identités (sexe, religion, nationalité, profession, groupe ethnique, amis). Ils appartiennent à des groupes sociaux dont ils partagent les valeurs. Ainsi, la reconnaissance de la diversité ne remet pas en question l'unité d'un État, car l'identification à l'État sera toujours l'une des nombreuses identités des individus.
3. Rien n'indique que le développement économique souffrirait de la diversité linguistique et culturelle. Au contraire, il semblerait que cette diversité favorise la croissance économique, car des personnes plus autonomes et créatives sont mieux à même d'apporter leur pierre à l'édifice. (Voir aussi Djité, 2008, et Stroud, 2002).

Ces résultats permettent d'avancer que pour être efficace, une politique linguistique doit refléter la réalité linguistique du pays concerné. Le multilinguisme est l'approche la plus aboutie pour ce qui est d'aborder la question de langues en contact, dans la mesure où il entraîne la maîtrise de plusieurs d'entre elles. Dans l'ensemble, le

Questions essentielles

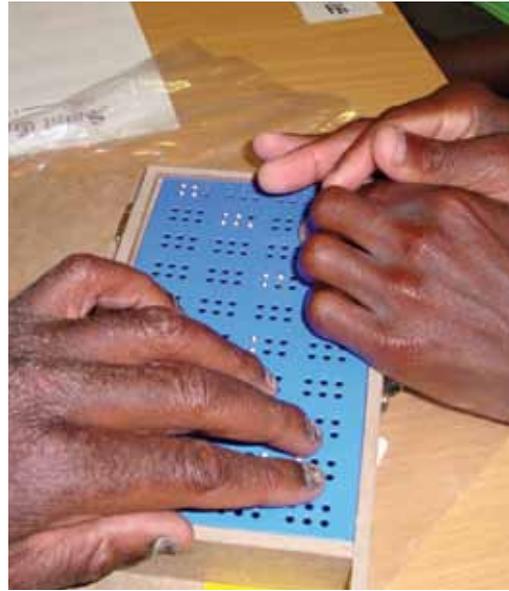
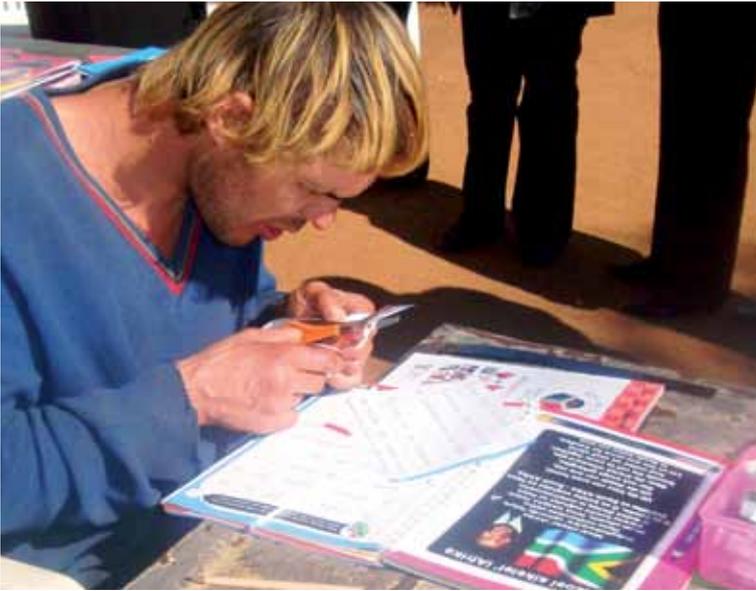
1. L'impact de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle sur le développement social et économique

multilinguisme ne manifeste pas une perte ni un gain individuel ou collectif ; il est au contraire une indication du devenir de ces individus et des ces communautés, ainsi que des qualités qu'ils développent. Il n'est pas possible de choisir une langue « neutre », car aucune langue n'existe indépendamment de sa communauté linguistique. Lorsqu'elle est proposée comme intermédiaire entre les langues locales, une langue officielle étrangère crée une dépendance et des maillons faibles qui sont plutôt paralysants.

Le développement social grâce à la mobilisation de l'ensemble de la population

La vie des communautés africaines se déroule principalement en langues africaines ; l'enseignement en langue maternelle a donc un impact sur l'environnement direct. Les apprenants peuvent utiliser immédiatement ce qu'ils ont appris. Les évaluations des programmes d'éducation non formels (voir par exemple Fagerberg-Diallo, 2006) montrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la ou les langues utilisées au niveau de la communauté mobilise les apprenants. Ils participent et adoptent des rôles moteurs dans les institutions et les organisations locales. Ils prennent de l'assurance, créent des entreprises, gèrent des associations locales et des groupes communautaires, et participent aux institutions politiques locales. En tant que parents, ils apportent un meilleur soutien à leurs enfants en âge scolaire.

16



Campagne d'alphabétisation Kha Ri Gude, Afrique du Sud.

En haut, à gauche : jeune homme en train d'apprendre.

En haut, à droite : mal voyants en train d'apprendre le Braille.

À droite : apprentissage en groupe.



Un autre phénomène a permis de mettre en lumière l'importance du développement et de l'enseignement des langues des communautés africaines. En effet, de nombreux étudiants ayant des diplômes universitaires de haut niveau ne trouvent pas de travail dans le secteur économique formel, qui n'emploie que 10 pour cent de la main d'œuvre (OIT, 2007). En outre, ils ne peuvent pas appliquer leurs connaissances à d'autres secteurs, car les compétences et connaissances linguistiques qu'ils ont acquises dans le système éducatif formel ne sont pas compatibles avec celles qui s'avèrent nécessaires dans d'autres contextes. C'est l'une des raisons pour lesquelles de nombreux jeunes ayant fait des études supérieures vont vers les centres urbains ou quittent l'Afrique.

Des compétences multilingues solides favorisent les activités socioéconomiques régionales

L'expérience en matière de programmes éducatifs bilingues additifs a concrètement prouvé que l'acquisition de compétences solides dans une langue africaine et dans la langue officielle peut être très bénéfique, comme dans le cas du programme bilingue du Burkina Faso (Alidou *et al.*, 2008 ; et Ilboudo, 2003). Les apprenants ont acquis des compétences multilingues fortes pour différents contextes. Le programme renforce en connaissance de cause leur formation professionnelle. Il est en adéquation avec les activités socioéconomiques de la région, intègre une formation professionnelle et fait le lien entre les filières techniques, professionnelles et universitaires.

Une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle efficace enseigne des compétences linguistiques et de communication adaptées aux économies multilingues africaines, caractérisées par un secteur économique formel peu développé et un secteur informel très développé. Le secteur informel « représente 75 % des emplois existants, 80 % des nouveaux emplois, et environ 50 % de la richesse nationale » (Walther, 2007, p. 30). La plus grande partie de la communication s'y déroule en langues africaines (Djité, 2008). Ce secteur très novateur et créatif fait une place aux personnes les moins éduquées, forme la majorité des jeunes recevant très peu d'aide des gouvernements nationaux, et reçoit une énorme demande en matière de formation professionnelle et technique (OCDE, Banque africaine de développement, 2008 ; Walther, 2007). Walther a observé « un manque presque total de connaissance quant aux types et aux niveaux de compétences développés dans ce secteur, ou quant aux activités spécifiques qui structurent ses activités » (2007, p. 190). Il souligne la nécessité de recenser ces compétences et ces professions. Dans l'optique du développement de programmes de formation adaptés aux contextes multilingues, ce recensement doit mettre en lumière les compétences linguistiques et de communication déjà existantes.



Nkonsonkonson

Chaînon, symboles de l'unité et des relations humaines.

Ci-dessous, à gauche : enseignement professionnel bilingue, Burkina Faso.

Ci-dessous, à droite : développement rural intégré, Afrique du Sud.



Le multilinguisme et la communication comme parties intégrantes du développement économique

À l'ère de l'économie du savoir, le fait qu'une masse importante de personnes aient accès à l'information, à la connaissance et à la technologie est une clé de la prospérité générale, et a un effet évident sur l'enracinement de la démocratie. Les langues africaines sont les plus utilisées dans les régions frontalières et au sein des pays. Cependant, dans de nombreux pays, elles sont actuellement négligées par le secteur éducatif formel et par les médias écrits, deux acteurs majeurs de la création d'économies du savoir ainsi que de l'accès à l'information, à la connaissance et à la technologie. L'éducation multilingue créerait par exemple une demande d'accès à l'information dans les différentes langues (Okech, 2002) et poserait donc les bases d'une participation active.

L'intérêt porté aux langues africaines a atteint de nouvelles dimensions, notamment dans le secteur de l'informatique. Les sociétés internationales comme Microsoft, qui veulent atteindre environ 100 000 locuteurs de kiswahili résidant dans six pays africains, ont découvert que l'investissement dans les langues africaines était bénéfique. Le cas du kiswahili montre que le secteur des affaires crée une terminologie de façon informelle, si besoin est. Les journaux et les sociétés de téléphonie mobile communiquent avec leurs clients sur l'informatique et les télécommunications en kiswahili, et des logiciels sont créés dans cette langue et dans d'autres langues africaines. De plus, des services d'information bilingues sont proposés aux clients.

Wikipédia, l'encyclopédie gratuite en ligne à laquelle les utilisateurs apportent leurs connaissances, existera bientôt dans 200 langues, y compris des langues africaines. La version en kiswahili est déjà en ligne (sw.wikipedia.org/). L'UNESCO a un programme spécial pour faire du multilinguisme dans le cyberspace une réalité (www.unesco.org/webworld/multilingualism, Diki-Kidiri, 2007).

Extrait de Microsoft, Global Strategic Alliance, Unlimited Potential Engagement in Africa, 2007 : programme linguistique local

Pour favoriser le recours aux TIC et l'acquisition des compétences informatiques, il est important de disposer d'une technologie en langues locales. Nous avons créé une interface linguistique qui transpose les versions anglaises de Windows et Office en versions locales. Actuellement, elle comprend le kiswahili, l'afrikaans, le zoulou, le sésotho et le setswana et atteindra 150 millions de personnes. Plus de 100 millions de personnes parlent le kiswahili. À travers le programme linguistique local, plus de 90 % de la population est-africaine aura la possibilité de travailler sur PC en kiswahili.

Nous travaillons aussi sur des langues pour l'Éthiopie (amharique), le Rwanda (kinyarwanda), le Nigeria (haoussa, igbo et yoruba) et le Sénégal (wolof). Avec le lancement de Windows Vista et d'Office 2007, les langues africaines comprendront le kiswahili, l'amharique, le kinyarwanda, le yoruba, l'igbo, le haoussa, le wolof, le malgache, le zoulou, l'afrikaans, le xhosa, le sésotho, le lebowa et le setswana.



Centre d'apprentissage informatique, Mozambique.

Les langues et la communication sont le socle de l'économie : exemple de l'industrie linguistique et du secteur créatif

L'industrie des langues et le secteur de la création se caractérisent notamment par le fait qu'elles requièrent des compétences linguistiques et communicatives complexes. Ainsi, il est fort probable que ces secteurs tirent profit de l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle, qui a pour but de donner une maîtrise élevée des langues utilisées dans divers contextes sociaux. Le secteur créatif, fortement lié aux marchés locaux et régionaux, produit aussi pour l'exportation. Ces marchés se caractérisent par leur diversité linguistique, et les langues africaines sont tout à fait pertinentes pour la majorité des producteurs et des consommateurs africains. On peut donc supposer que le fait de renforcer les compétences multilingues de la population africaine et de tenir compte de la réalité de la diversité linguistique en Afrique permettra de développer et d'améliorer la qualité de ces deux industries (Busch, 2004).

Les industries des langues et le secteur de la création sont des marchés lucratifs et importants. Malheureusement, il n'existe pas d'étude exhaustive sur ces secteurs dans les pays africains. Ce manque n'est pas caractéristique de l'Afrique. Dans le monde, la recherche économique en la matière est relativement récente. Le Canada, pays industrialisé ayant deux langues officielles, a mené en 2005 la première étude sur l'industrie des langues auprès de petites et moyennes entreprises du secteur de la traduction, de l'interprétation et de l'enseignement des langues (Industrie Canada, 2006). L'industrie linguistique du Canada propose des services tels que l'enseignement des langues, les examens de langue, la traduction, l'interprétation, le doublage, la correction et la rédaction, la relecture, le développement des technologies linguistiques et le développement terminologique. En tout, ces sociétés ont eu un chiffre d'affaires de 404,1 millions de dollars, avec des intérêts et des dividendes de près de 410 millions de dollars. Les exportations représentaient environ 25 % du revenu total. Industrie Canada a conclu : « Aujourd'hui plus que jamais, mener des affaires de niveau international exige de communiquer et de négocier dans de nombreuses langues » (<http://strategis.ic.gc.ca>). L'industrie linguistique propose des « ponts » qui permettent à des personnes d'origines linguistiques différentes de communiquer.

Les études menées sur les industries de la création en Europe (Wiesand, 2005) montrent que les sociétés de création privées font preuve d'un dynamisme économique surprenant par rapport à d'autres secteurs ; leur valeur commerciale brute dans 31 pays européens est d'ailleurs estimée à plus de 380 milliards d'euros et continue d'augmenter. Le secteur de la création est un marché du travail important qui emploie plus de 4,7 millions de personnes dans 31 pays européens. Le principal capital des personnes qui travaillent dans le secteur est leur créativité et leurs connaissances. Le secteur se caractérise par une faible intensité capitaliste par rapport à d'autres secteurs : la plupart des entreprises sont des micro-entreprises ou des petites entreprises.



Msusyidie

« Ce qui enlève le mal »
Sainteté, bonne chance.

Questions essentielles

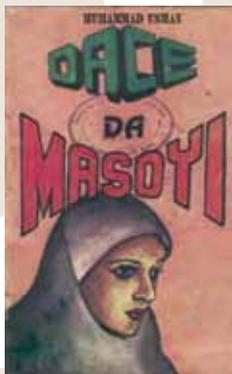
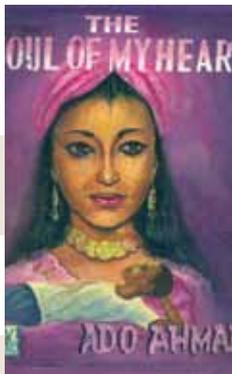
1. L'impact de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle sur le développement social et économique

Une récente enquête globale sur le cinéma (ISU, 2009) indique que le Nigéria a la deuxième industrie cinématographique au monde ; une clé de son succès est le multilinguisme. Environ 56 % des films sont produits dans des langues africaines. En 2006, les quatre langues dominantes de la production cinématographique au Nigéria étaient le yoruba (31 %), le haoussa (24 %), l'igbo (1 %) et l'anglais (44 %).

Une vision sociale et un système national qui rassemblent toutes les ressources

La diversité linguistique et culturelle n'est pas une menace per se et peut être gérée au profit de l'ensemble du pays. Djité (2008), par exemple, étudie son importance pour le développement en termes de santé, d'éducation, de gouvernance et d'économie. Chaque pays peut apprendre auprès d'autres pays mais doit trouver sa propre stratégie, à partir de ses ressources et de sa conception des choses.

À cet égard, un système éducatif multilingue ferait partie d'un vaste projet social visant notamment à construire un système économique efficace pour assurer la compétitivité des pays africains. Pourquoi la politique linguistique et éducative ne serait-elle pas aux commandes du processus qui y préparerait les citoyens ? Toutefois, « si la question du statut des langues africaines n'est pas traitée correctement, leur utilisation dans les systèmes éducatifs se heurtera à de nombreux obstacles » (Ouedraogo, 2002, p. 4). Un système basé sur la gratification favoriserait l'acceptation de ce type de politiques et faciliterait l'apprentissage en langues nationales. Le multilinguisme pourrait par exemple être un critère de qualification professionnelle et de promotion, tout en étant une fierté nationale.



À gauche : des romans qui ont été filmés et des films qui sont devenus des romans, Nigéria.
Page suivante : cours avec et pour les Afars, Ethiopie.

2. Le potentiel des langues africaines dans l'éducation

Préoccupation

Les langues africaines ne sont pas modernes, leur développement requiert trop d'argent et de temps

Actuellement, environ 200 langues africaines sont utilisées dans les écoles africaines, principalement dans les petites classes du primaire. Peu de langues africaines sont également enseignées aux niveaux secondaire et universitaire. Bien que ces exemples montrent que les langues africaines peuvent être utilisées exactement comme n'importe quelle autre langue à tous les niveaux de l'éducation formelle, leur adaptation à ce type d'éducation continue à susciter des doutes.

Outre cette croyance générale, il est redouté que même si l'on voulait davantage intégrer les langues africaines au système scolaire formel, le développement du vocabulaire de ces langues, la formation des enseignants et la préparation du matériel d'enseignement et d'apprentissage nécessiteraient trop de temps et de ressources.



21

Funtunfunefu
Denkyemfunefu

« crocodiles siamois »
*Démocratie, unité dans
la diversité.*

Réponses

Les études menées sur les langues africaines et le développement linguistique pour l'éducation en Afrique (voir exemples ci-dessous) montrent néanmoins que ces inquiétudes ne sont pas fondées. Au contraire, les langues africaines sont des trésors qui n'ont pas encore été entièrement découverts, appréciés et utilisés.



L'un des principes universels du développement des langues est que ces dernières se développent lorsqu'elles sont utilisées. Par conséquent, toute langue peut être utilisée dans n'importe quel but. Une langue est aussi flexible que ses locuteurs. Ainsi, les langues africaines peuvent être utilisées comme langues d'éducation jusqu'à la fin de l'éducation supérieure. Au Mali, par exemple, un professeur engagé enseigne la physique et la chimie en banama. Techniquement, toutes les langues africaines peuvent être utilisées à ce niveau de discours scolaire. Les exemples de technicité linguistique sont nombreux en Afrique, comme l'illustre l'histoire africaine. Le projet nigérian sur six années de primaire, la Formation supérieure des néo-alphabètes au Mali (mise en place au début des années 1980 dans le but de dispenser une formation technique et de rédiger des textes et des ouvrages dans quelque douze langues) ainsi que le travail d'innombrables chercheurs, éditeurs, comités linguistiques et autres organisations (voir aussi annexe 3) en sont la preuve. Tout cela témoigne de la capacité des langues locales à être des supports de l'instruction et de la recherche en sciences, en technologie, etc.

Enrichissement des connaissances scientifiques internationales existantes grâce à la recherche linguistique en Afrique

Le cas du vidunda, petite langue tanzanienne, prouve que nous devons être prudents avant d'annoncer que les langues (et les cultures) africaines sont d'une valeur inférieure à toute autre langue (et culture). Un projet de recherche linguistique sur la terminologie vidunda de la biologie a trouvé une quantité impressionnante de noms de plantes sauvages et d'utilisations qui ont enrichi les connaissances botaniques existantes (Légère, 2004).



À gauche : vente de produits locaux, Ouganda.
Ci-dessous : affiche en luganda expliquant l'utilisation des médicaments contre la malaria, Ouganda.

OMUSUJJA GW'ENSIRI GUTTA BWEGUBA TEGUJANJABIDDWA MANGU ATE MUBUTUUFU

Janjaba omusujja gw'ensiri nga okazesa amakerenda nga kulokokwini (Chloroquine).

Enkozesa eri lweti:

Emyaka	Dunaku Olusasa	Dunaku Olw'okwini	Dunaku Olw'okwini Olw'okwini	Amakerenda goma kwano
Emyaka ebiri okubuka ku mwaka guma	1	1	1	1%
Emyaka Ebiri okubuka ku myaka esatu	1	1	1	2%
Emyaka aya okubuka ku myaka atano	1	1	1	3
Emyaka mukaga okubuka ku myaka mukaga	1	1	1	4
Emyaka mukaga okubuka ku myaka kumi	2	2	1	5
Emyaka kumaguru okubuka ku myaka kumi n'atano	3	2	1	7%
Emyaka kumi n'atano okubuka waga	4	4	2	10

Jukira nti singa omusujja teguwona mu nakku satu genda mu ddwairo eri kuli okumpi.

Bikuyisidwa aba Mpigi Community Based Health Carr. (CBHC) Project, P.O. Box 111, Mpigi, Esitoma

OMUSUJJA GW'ENSIRI

Gutta, naye gw'ensiri okatyaibwa

Okatyaibwa Omusujja Gw'ensiri

Omusujja gw'ensiri omusujja gw'ensiri nga okala bwa

- Jujabwa omusujja gw'ensiri nga okala bwa
- Neka okubuka mu mwaka mu mu Hwani
- Neka mu mwaka gw'ensiri
- Kwera ku Kwera nga okala bwa
- Wanga kwera nga okala bwa gw'ensiri, n'atano
- Wanga kwera nga okala bwa gw'ensiri, n'atano

Ziyisa omusujja gw'ensiri nga okala bwa:

- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka

Okatyaibwa omusujja gw'ensiri

- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka
- Neka okubuka ku mwaka, n'atano okubuka mu mwaka

Jukira:

Omusujja gw'ensiri bwa guttanjabidwa mangu, n'obujabidwa okubuka gwa gwa kuli omusujja gw'ensiri.

N'obuyisidwa aba Mpigi Community Based Health Carr.



Oeuvres de fiction
et essais en pulaar,
Senegal.

Le développement linguistique national et transnational par le secteur de l'édition : exemple du Sénégal

Au Sénégal, de nombreux organismes publient des ouvrages de fiction et des essais en différentes langues nationales. L'un de ces organismes, *Associates in Research and Education for Development (ARED)*, publie notamment, mais pas exclusivement, en pulaar (ou en peul), pour répondre à la demande de littérature pulaar exprimée par la communauté pulaar, qui respecte beaucoup cette littérature. Depuis sa création en 1990, cette association a publié plus de 150 titres en langues africaines et a vendu plus de 800 000 livres – des romans pour la plupart. Le projet de l'ARED va au-delà du matériel d'alphabétisation basique et fonctionnel : il propose aussi du matériel très complexe sur des sujets de grande importance pour la communauté. Ce matériel est d'abord rédigé en pulaar afin de déterminer s'il correspond ou pas aux besoins et aux niveaux des nouveaux alphabétisés. Les publications transnationales ont lieu une fois que le matériel a été élaboré en pulaar. Elles sont adaptées à d'autres dialectes peuls, à d'autres langues ouest-africaines ou traduites en français. Les livres de l'ARED sont utilisés par des programmes d'associations locales, d'ONG, ainsi que par des projets bilatéraux au Sénégal, au Mali, au Bénin, au Burkina Faso et au Niger.

Le développement linguistique pour l'éducation scolaire prend moins de temps qu'on ne le prétend souvent, comme le démontre le cas de la Somalie :

Le somali comme langue d'enseignement jusqu'en année 12 – Somalie

En seulement neuf ans, la langue somali a été normalisée, a adopté un alphabet officiel basé sur l'alphabet latin, a développé sa terminologie pour l'éducation formelle et a été utilisée comme langue d'enseignement jusqu'en année 12, dans l'éducation formelle. Les premiers cours universitaires en somali ont été élaborés. Seul le déclenchement de la guerre civile, en 1986, a arrêté ce processus.

Le cas du somali montre qu'une politique linguistique et éducative homogène et la conviction qu'il est normal d'utiliser les langues africaines dans tous les domaines de la vie sont les principaux facteurs de réussite (Griefenow-Mewis, 2004).

Les exemples de développement linguistique précités soulignent le fait que l'éducation et la communication professionnelle fonctionnent avec des langues techniques et spécialisées en constante évolution. Ainsi, le développement d'une orthographe pour des cours d'éducation de base et d'alphabétisation n'est qu'un point de départ, qui ne doit pas être confondu avec le développement linguistique (Faye, 2006). En outre, l'exemple de la Somalie démontrent qu'il est possible d'entreprendre une réforme linguistique dans l'éducation formelle en relativement peu de temps.



Duafe

*Peigne en bois
Patience, gentillesse,
soin.*

3. Comment gérer efficacement la réalité du multilinguisme pour l'apprentissage tout au long de la vie

Préoccupation

La situation linguistique de l'Afrique est trop diverse ; l'école doit donc se concentrer sur la langue officielle

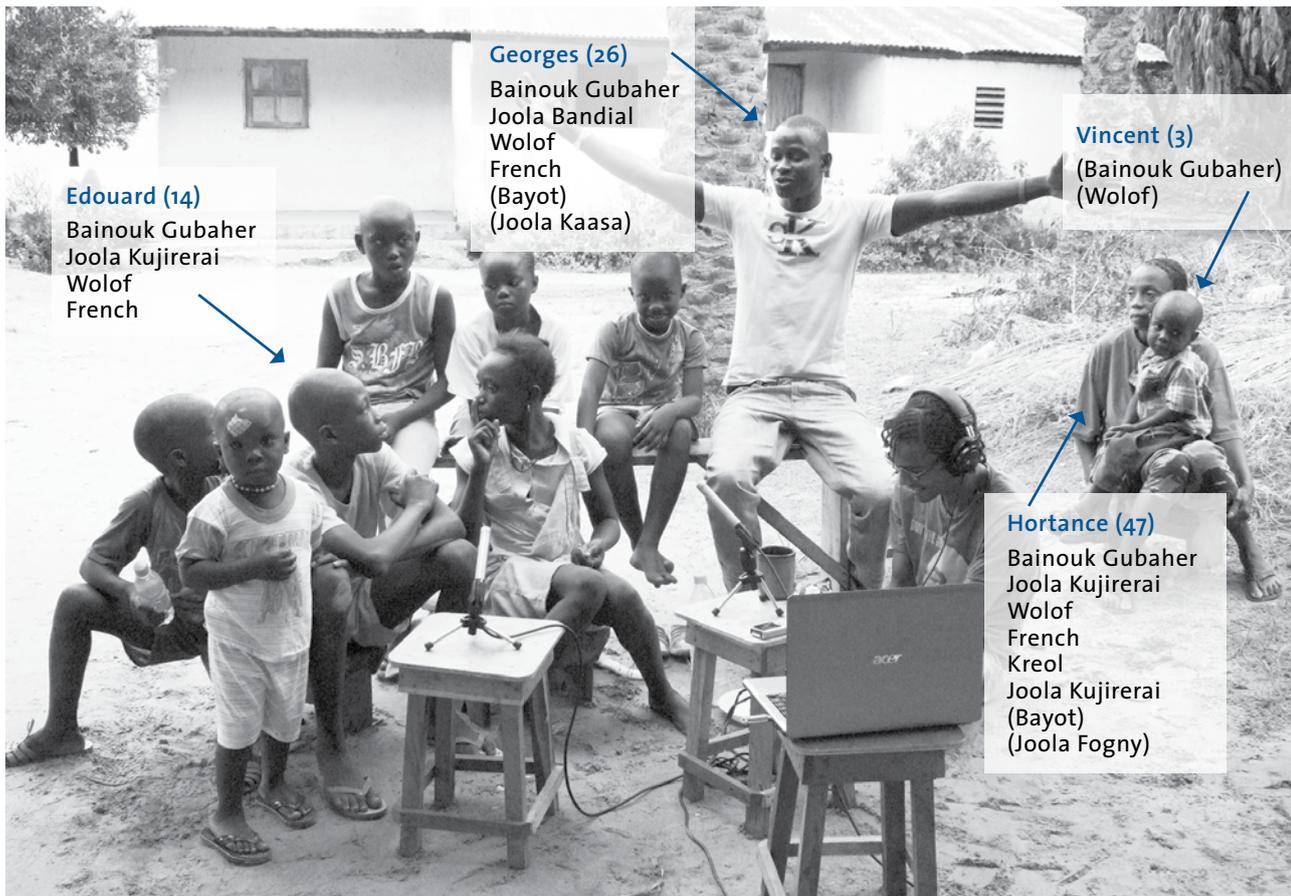
Le choix des langues d'éducation pose un problème à de nombreux responsables politiques. L'un des soucis majeurs des dirigeants, des parents et des autres personnes concernées est que l'éducation en langue maternelle mènerait à un abandon de la langue officielle dans le programme scolaire et aurait des effets négatifs sur l'acquisition et l'utilisation de cette langue officielle. En effet, l'école est l'endroit où la plupart des élèves acquièrent la langue officielle. On estime que, selon les pays et les régions, seulement 5 à 15 % des élèves connaissent la langue internationale officielle avant de commencer l'école.

Réponses

Étudier et comprendre la réalité du multilinguisme

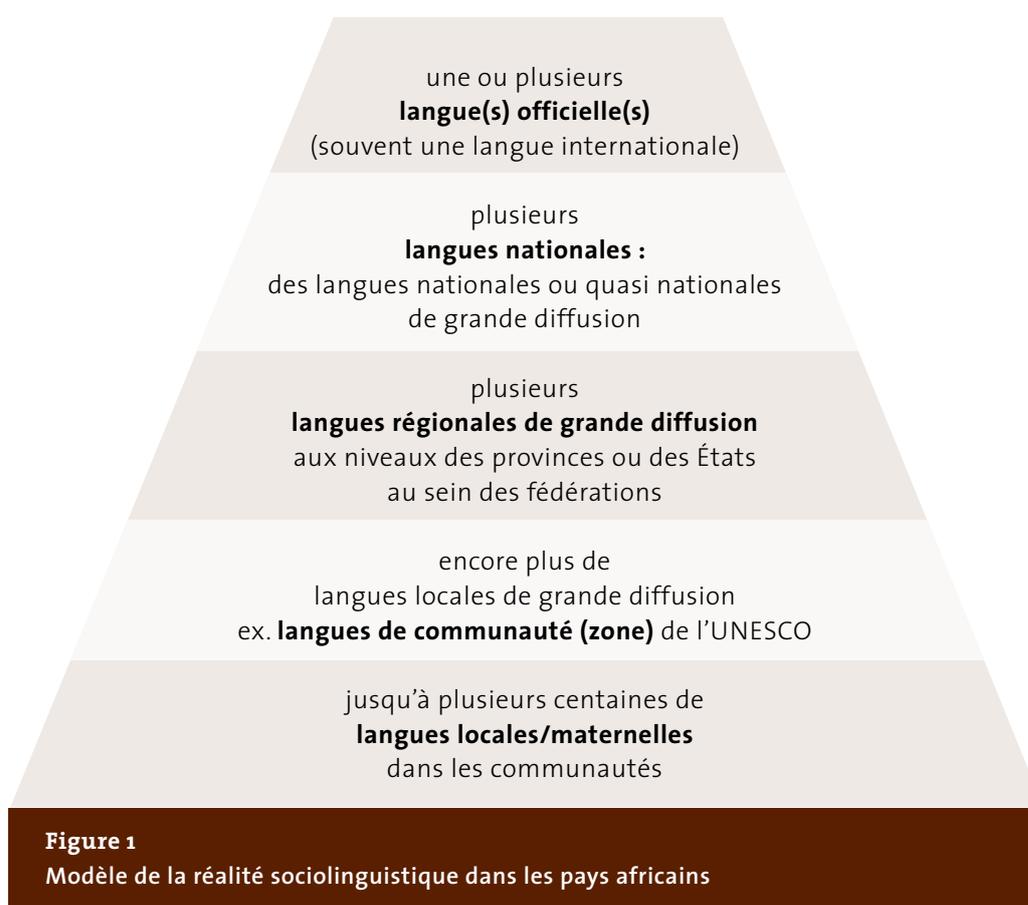
Aucun pays au monde ne connaît l'homogénéité linguistique. Au contraire, étant donné la multiplicité des langues, le multilinguisme est la norme. Même les contextes d'apparence monolingue sont sujets à des variations dialectales ou sociolectales. De nombreux pays ne cherchent pas à favoriser la compréhension du multilinguisme, répandent confusion et inquiétude et n'effectuent pas d'études ni de recherches systématiques à même de les informer sur le profil multilinguistique de leurs citoyens, l'utilisation des langues dans les différents domaines sociaux et la répartition des langues aux niveaux local, régional, national et transfrontalier. Cette recherche atténuerait le sentiment que le multilinguisme est un chaos impossible à affronter.

Recherche sur les répertoires de langue des Baïnouks, Sénégal.



Structuration de l'utilisation des langues en Afrique

Le multilinguisme acquis est une caractéristique de nombreux Africains et des sociétés africaines. Dans ce type de contexte, les personnes monolingues ne peuvent pas participer et communiquer efficacement à tous les niveaux de la société. La communication orale et écrite dans les pays africains peut être caractérisée par une hiérarchie allant jusqu'à cinq niveaux, indiqués dans la pyramide ci-dessous. Prenons l'exemple de la communication politique. Aux niveaux national et international, la langue officielle revêt une importance capitale, mais aux niveaux régional et local, les langues régionales et locales sont tout aussi importantes. Comment le système éducatif peut-il réagir s'il ne veut pas créer de barrières linguistiques entre les différents niveaux ? Dans de nombreux cas, les modèles trilingues pourraient être une bonne solution car ils permettraient de créer un lien entre les divers niveaux. Cela devrait être favorisé par le programme scolaire.



Source : Wolff, 2006 ; adapté d'Obanya, 1999

L'éducation devrait créer une cohésion sociale

Un modèle linguistique idéal pour l'enseignement devrait refléter les différentes dimensions de la réalité linguistique d'un pays afin de relier tous les niveaux sociétaux et de favoriser la communication, la connaissance, le partage du pouvoir et des richesses, ainsi que la politique démocratique et participative. Actuellement, la barrière de communication entre les locuteurs de langues locales et la langue officielle et internationale est immense, ce qui accentue les divisions sociales, la notion de distance, ainsi que l'impression d'être défavorisé et exclu. Au lieu de favoriser l'inclusion au sein de la diversité, le système scolaire est une institution sociale majeure qui renforce les barrières parce qu'il repose fortement sur la langue officielle, l'érigant en standard qui ne correspond pas aux formes utilisées par la majorité de la population dans la vie quotidienne.



Dwanimen
Cornes de bélier
Force et humilité.

L'apprentissage des langues en contexte multilingue peut être un processus déterminant et favoriser une démarche d'ensemble. Selon une étude récente menée sur l'apprentissage des langues en contexte multilingue (Ouane 2009 ; Jessner 2008 ; Cummins 2008 ; Bamgbose, 2000), les langues ne doivent pas être séparées les unes des autres mais doivent servir de source d'inspiration pour que les apprenants puissent se sensibiliser aux langues, en apprendre plusieurs et découvrir simultanément les cultures correspondantes, comprendre les complémentarités qui existent entre les langues et les cultures qui sont en contact et devenir des communicateurs compétents dans des situations multilingues.

Le choix de la langue par négociation sociale, le cas du Burkina Faso

Au Burkina Faso, pays qui compte environ 59 langues, la majorité des Burkinabés parlent au moins deux langues et quatre-vingt dix pour cent de la population parlent au moins une des quatorze langues qui y sont les plus répandues. Dans le programme bilingue (de MEBA/OSEO), huit langues nationales sont utilisées. Aucune de ces huit langues n'a été imposée par le gouvernement. Ce choix repose sur un processus de négociation sociale au sein des communautés et des associations de parents, qui ont sélectionné la langue la plus parlée et comprise par les personnes de leur village ou de leur ville comme langue d'enseignement (Alidou *et al.*, 2008). Ce processus de négociation sociale doit être accompagné par des multiplicateurs qui peuvent aider à prendre des décisions en connaissance de cause, grâce aux informations les plus récentes provenant d'études effectuées sur l'éducation multilingue, l'alphabétisation, l'acquisition des langues et l'apprentissage.

Tout citoyen a le droit d'apprendre la langue officielle

L'école et la formation formelle ultérieure qui y est liée préparent les citoyens à intégrer les secteurs les plus lucratifs du marché du travail, pour lesquels il est nécessaire d'avoir une excellente maîtrise de la langue internationale officielle, considérée comme « langue de la meilleure chance ». L'apprentissage de la langue officielle est donc très important. Tous les citoyens ont le droit de comprendre la langue officielle dans laquelle les affaires nationales sont gérées, a fortiori lorsqu'il s'agit aussi d'une langue de communication internationale. L'apprentissage de la langue internationale doit être construit autour des mêmes principes, au cas où la langue officielle ne jouirait pas d'un statut international.

Nous recommandons vivement une éducation multilingue *solide* (enseignement *additif* ou *sortie tardive*) qui prenne en charge efficacement la réalité du multilinguisme et aide chaque citoyen à communiquer de façon compétente aux niveaux local, régional, national et international dans ses langues principales. Par conséquent, l'éducation bilingue ou multilingue en Afrique ne peut pas être synonyme d'enseignement en langue maternelle ni en langue officielle (très souvent une langue de communication internationale), mais en langue maternelle ou toute autre première langue choisie de plein gré, et en langue internationale officielle. Cette approche fondée sur une éthique multilingue tient compte de la normalité du multilinguisme et correspond aux objectifs de l'« Éducation pour tous ».

4. Pourquoi l'enseignement en langue maternelle est bénéfique à la performance des étudiants

Préoccupation

Une réduction de l'espace et du temps consacrés à l'enseignement dans les langues internationales de grande diffusion aboutirait à un niveau inférieur de maîtrise et de performance dans ces langues

Pour la plupart des gens dans le monde, il semble évident que le meilleur moyen d'apprendre une langue est d'être le plus possible en contact avec elle, en termes de temps et d'espace. Par conséquent, de nombreuses personnes soutiennent l'idée selon laquelle un enfant doit apprendre une langue seconde le plus tôt et le plus intensément possible. Dans l'idéal, l'enfant devrait y être « immergé ». De ce point de vue, il semble n'y avoir aucune objection quand l'instruction scolaire est faite dès que possible dans la langue seconde, généralement peu familière. Cependant, il est supposé que l'enfant a déjà acquis ou acquiert simultanément des connaissances vitales dans la ou les premières langues déjà connues. De nombreuses écoles internationales travaillent avec cette approche d'immersion. Cependant, les élèves qui fréquentent ces écoles font partie de l'élite et commencent dans un milieu éducatif favorisé.



27

Obi nka obie

« Ne vous mordez pas les uns les autres »
Symbole d'unité, de paix et d'harmonie.

Réponses

L'« Éducation pour tous » consiste à mettre en œuvre les droits démocratiques de tous les citoyens ; elle constitue le socle du développement social et de l'inclusion, objectif des gouvernements qui adhèrent au mouvement de l'« Éducation pour tous ». Par conséquent, l'approche de l'immersion exclusive, qui consiste à enseigner dans une langue étrangère, ne peut pas être adoptée pour l'éducation ordinaire.

Des résultats convaincants issus d'études d'évaluation – le cas de l'Éthiopie

La politique d'éducation éthiopienne stipule que la langue maternelle devrait être utilisée comme support d'instruction pendant les huit premières années de scolarisation. Dans le système éthiopien décentralisé, certaines régions appliquent cette règle tandis que d'autres, comme la capitale Addis Abeba, introduisent une langue étrangère, à savoir l'anglais, en tant que support d'instruction dès la sixième année. Une comparaison des acquis pédagogiques en huitième année montre que les élèves ayant reçu une éducation en langue maternelle plus solide obtenaient de meilleurs résultats dans toutes les matières, y compris en anglais (Heugh *et al.*, 2007). Pour minimiser la portée de ces résultats, il pourrait certes être avancé que chaque expérience est unique et repose sur divers facteurs. Quoiqu'il en soit, s'ils ne constituent pas une preuve solide que les premières langues doivent être conservées le plus longtemps possible, ils dissipent les craintes avancées par ceux qui prétendent le contraire.

Les compétences en langue scolaire sont très spécialisées et difficiles

Lorsque l'on parle d'utilisation des langues à l'école, il faut être conscient des types hautement spécialisés d'utilisation de la langue qui sont appris et nécessaires en milieu scolaire. L'éducation scolaire se caractérise par l'apprentissage et l'utilisation de concepts abstraits, transmis par la langue écrite et orale dans une salle de classe. Par conséquent, l'apprentissage de la langue se fait dans toutes les matières et pas seulement dans les cours de langues. Les concepts très abstraits et leur acquisition à travers et par l'apprentissage de la langue rend la première langue indispensable. Les écoles doivent s'appuyer sur les compétences et l'expertise acquises dans la ou les premières langues.

Les études internationales confirment que les étudiants acquièrent rapidement, c'est-à-dire en un ou deux ans, la capacité de mener des conversations simples dans une nouvelle langue. Cependant, même dans les environnements disposant de ressources suffisantes, il faut au moins six ans pour acquérir les compétences abstraites en langue scolaire qui caractérisent l'enseignement et l'apprentissage (Alidou *et al.*, 2006 ; Cummins, 2000).

Une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement crée des problèmes de communication dans de nombreuses salles de classe

Dans la plupart des pays africains, les enseignants sont censés enseigner aux apprenants à lire et à écrire dans une langue (a) qui n'est pas familière aux élèves et (b) qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas assez pour l'enseigner. Par conséquent, les enseignants et les élèves des classes africaines sont confrontés quotidiennement à de graves problèmes de communication et d'apprentissage.

L'exemple suivant expose le cas de l'éducation dans une langue dans laquelle les enseignants peuvent enseigner de façon compétente. S'ils enseignent dans une langue étrangère, ils doivent être formés à la didactique de l'enseignement et de l'apprentissage dans une langue seconde. L'étude Macdonald (1990) a prouvé que le fait de passer d'une langue d'enseignement à une autre en année 5 (CM2) contribue fortement au taux d'abandon et de redoublement à la fin de ce niveau. Outre des raisons telles que les barrières créées par les frais de scolarité, les élèves n'avaient tout simplement pas les compétences linguistiques nécessaires dans la langue étrangère d'enseignement. Lorsque les élèves d'année 5 sont passés du setswana à l'anglais, au début de l'année 5, ils avaient été exposés à seulement 800 mots d'anglais alors qu'ils en avaient besoin de 7 000 pour pouvoir suivre le programme de l'année 5. Les enseignants sont conscients de ce fait et utilisent souvent une langue familière à la place, mais personne ne modifie le système éducatif afin de faire cesser ou de

récompenser ce comportement créatif destiné à remédier ainsi à la situation.

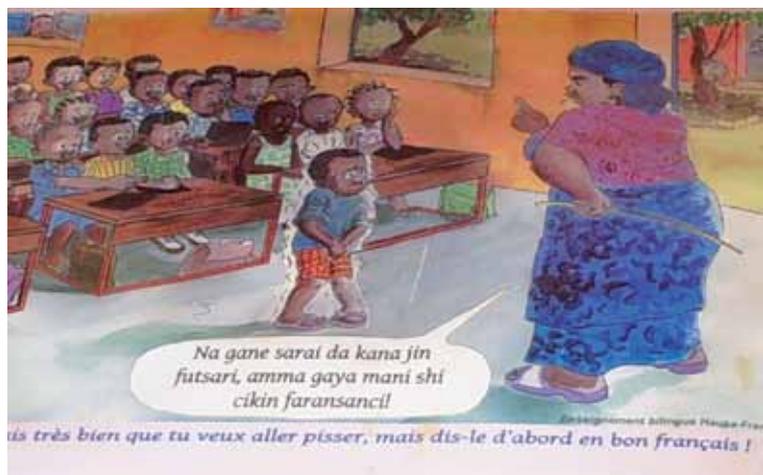
Une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement a un impact négatif sur le comportement des enseignants et des apprenants

La plupart des enseignants africains n'ont pas reçu de formation théorique ni pratique sur l'acquisition de la langue. Si l'on y ajoute une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement, il en résulte un grave handicap pour enseigner.

« Les enseignants associent fréquemment 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 » (Alidou et Brock-Utne, 2006, p. 100).

Les filles sont plus enclines à participer en classe quand la langue d'enseignement est la langue locale (Banque mondiale, 2000).



Dessin sur l'utilisation des langues en classe, Niger.



Programme
d'éducation bilingue,
Burkina Faso.

Les pratiques d'enseignement telles que « parler sans risque » renforcent le problème de communication et le manque d'assurance. La pratique « parler sans risque » se caractérise par « l'encouragement à une réponse collective des élèves, qui répètent des mots ou des groupes de mots après l'enseignant ou copient des notes écrites au tableau » (Rubagumya, 2003, p. 162 [traduction libre]). Les pratiques qui reposent exclusivement sur l'apprentissage routinier, le « parler sans risque » et la régurgitation sont moins efficaces parce qu'elles ne permettent pas aux élèves de comprendre comment appliquer des connaissances conceptuelles à de nouvelles informations. Elles correspondent souvent à un manque de compréhension et à une maîtrise des langues limitée de la part des élèves et des enseignants. En outre, ces pratiques ne stimulent pas leur intérêt envers l'apprentissage, contrairement aux jeux, aux interactions et aux activités d'enseignement et d'apprentissage orientées vers l'action.

Les exemples suivants illustrent l'impact positif sur l'apprentissage et l'enseignement de l'utilisation de la langue qui est familière aux élèves et que les enseignants maîtrisent, devenant ainsi des modèles à suivre dans l'utilisation de la langue académique.

Les concepts scientifiques sont plus faciles à comprendre dans une langue familière

Dans une expérience menée au Botswana (Brock-Utne et Alidou, 2006 ; Prophet et Dow, 1994), une série de concepts scientifiques ont été enseignés en setswana à un groupe expérimental (Form I) et en anglais à un groupe témoin. Les étudiants ont ensuite été testés pour évaluer leur compréhension de ces concepts. Les chercheurs ont découvert que les élèves qui avaient appris ces concepts en setswana en avaient acquis une bien meilleure compréhension que ceux qui les avaient appris en anglais. Une étude similaire, avec les mêmes résultats, a été menée en Tanzanie. Des concepts scientifiques ont été enseignés à des élèves de secondaire : ceux qui les ont appris en kiswahili les ont beaucoup mieux compris que ceux qui l'ont fait en anglais (Mwinsheikhe, 2003).

De meilleurs résultats aux examens et moins de redoublements

La pratique qui consiste à évaluer les connaissances des élèves lors d'examens menés dans une langue qu'ils maîtrisent mal a des effets négatifs sur les résultats aux examens et les taux de réussite (Brock-Utne et Alidou, 2006). Dans une école primaire urbaine du Cap (Afrique du Sud), l'enseignement a été effectué en anglais dès le départ (Wilmot, 2003). Lorsque l'anglais a été remplacé par la langue maternelle de l'enfant, l'étude a révélé que les élèves avaient plus de connaissances et apprenaient mieux dans une langue familière.

En Éthiopie, une analyse des résultats d'élèves de huitième année, entre 2000 et 2004, a montré que « la performance des élèves en mathématiques et en sciences est bien meilleure pour ceux qui apprennent dans leur langue maternelle que pour ceux qui le font en anglais. Ces découvertes montrent que l'enseignement des mathématiques et des sciences en langue maternelle dans les grandes classes du primaire (niveaux 7 et 8) a un impact positif sur les résultats des élèves » et « qu'il y a peu de différence en niveau d'anglais entre les élèves qui ont appris en anglais et



Epa
« Vous êtes l'esclave de
celui dont vous portez les
menottes »
Servitude.

ceux qui ont appris dans leur langue maternelle. Ceci démontre que l'enseignement en anglais n'a pas d'effet significatif sur les résultats moyens des élèves en anglais » (Heugh *et al.*, 2007, p. 81 [traduction libre]).

Au Mali, où environ 10 % des élèves du primaire sont dans des classes où l'enseignement se fait dans les premières langues, ces élèves ont cinq fois moins de risques de redoubler leur année et trois fois moins de risques d'abandonner l'école. Ces résultats sont d'autant plus significatifs que les élèves qui reçoivent un enseignement dans leur première langue sont souvent issus des populations les plus vulnérables (Banque mondiale, 2005).

Le programme pour le suivi international des acquis des élèves indique que la maîtrise de la langue d'enseignement est un facteur décisif dans les résultats scolaires

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2006) confirme qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement, dont un mauvais niveau de lecture, a un effet négatif sur la performance dans toutes les matières. En Allemagne, par exemple, les élèves les plus faibles sont des immigrants dont la langue parlée à la maison est différente de la langue parlée à l'école et dont les parents ont un niveau socioéconomique et scolaire faible. Par rapport à la plupart des élèves africains, les étudiants immigrés en Allemagne étudient dans de bien meilleures conditions : hors de l'école, ils sont constamment exposés à la langue d'enseignement et apprennent dans des écoles bien mieux équipées et dans des environnements d'instruction beaucoup plus riches. Cependant, leurs mauvaises performances montrent qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement et le peu de soutien de leur évolution scolaire sont des facteurs décisifs de mauvais résultats.

Application des connaissances dans la vie quotidienne

L'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue familière facilite le recours à des pratiques d'enseignement efficaces et centrées sur l'enfant, qui encouragent les apprenants à participer et à s'intéresser à la matière enseignée. Les écoles bilingues du Burkina Faso (Alidou *et al.*, 2008; Ilboudo, 2003), les écoles de la pédagogie convergente du Mali (Fomba *et al.*, 2003) et le programme de lecture à l'école primaire en Zambie (Sampa, 2005) sont des exemples de ce type d'approche (Dembélé et Miaro-II, 2004).

Ces exemples prouvent que l'école est un environnement efficace pour l'ensemble de la communauté si l'apprentissage est effectué dans une langue familière, pertinente en termes socioculturels et utilisée dans l'environnement social de l'élève, et si le programme est holistique et global (Châtry-Komarek, 2005, 1994). Les écoles bilingues du Burkina Faso (Ilboudo, 2003) réalisent des projets économiques qui enseignent aux élèves l'élevage du bétail en intégrant les connaissances indigènes et les nouvelles méthodes. Le programme est moins fragmenté, parce que les enseignants lient à cette activité le contenu du programme en sciences sociales, en biologie et en mathématiques. Cette approche est fructueuse, car l'apprentissage devient pertinent pour les étudiants. Les parents en bénéficient aussi, car leurs enfants gagnent un peu d'argent en vendant le bétail dont ils s'occupent. Cet exemple montre qu'une utilisation adéquate des langues, de méthodes d'apprentissage stimulantes et d'un programme pertinent améliore l'efficacité de l'éducation.

Pour conclure, une façon efficace d'établir les fondations d'une éducation de qualité en Afrique consiste à utiliser un support d'instruction familier pendant une période d'au moins six ans, d'appliquer des méthodes efficaces d'enseignement dans la première langue et la langue seconde, et de proposer un programme scolaire pertinent en termes socioculturels, afin que l'apprentissage scolaire puisse être relié à la situation des apprenants et leur soit utile hors de l'école.

5. Quel type de modèle de langue fonctionne le mieux en Afrique ?

Préoccupation

Dans quelle mesure la langue maternelle est-elle nécessaire ?

En 2005, une équipe d'experts (Alidou *et al.*, 2006) a été chargée par l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE), devenu UIL et l'ADEA, d'étudier les programmes éducatifs en Afrique et l'intégration des langues maternelles dans le cursus. Cette mission, qui portait sur 25 pays et s'appuyait sur des études et des expériences menées pendant les 45 dernières années, montre que dans la plupart des pays étudiés, les langues africaines jouent un rôle mineur dans les systèmes éducatifs ordinaires. Les programmes bilingues expérimentaux sont une exception, mais ils suivent généralement un modèle de sortie précoce et passent à la langue officielle après un à quatre ans d'enseignement en langue maternelle. Il peut y avoir des raisons politiques à cette limitation, outre l'idée qu'il suffit de n'apprendre que des rudiments de la langue maternelle. Cependant, rien d'empirique ne permet de justifier cette sortie précoce de la langue maternelle, qui représente néanmoins une avancée majeure par rapport à l'utilisation directe d'une langue étrangère dans l'enseignement.



Hye wo nhye
Symbole de pardon :
tendre l'autre joue.

31

Réponses

Objectifs de maîtrise à un niveau élevé des langues africaines et des langues officielles

En Afrique, la plupart des modèles éducatifs combinent dans une certaine mesure la langue maternelle (ou une langue familière à l'apprenant) et la langue officielle. Les différences entre ces modèles proviennent du niveau de maîtrise de la langue académique à atteindre et du nombre de langues dans lesquelles cette maîtrise doit être obtenue. C'est pourquoi la présente section met l'accent sur des modèles qui ne sont pas une fin en soi. Ce qui compte, c'est que les apprenants développent des compétences linguistiques appropriées et multilingues.

Dans le cadre de l'éducation bilingue, divers modèles avec différentes configurations linguistiques ont été élaborés et testés en Afrique. Les modèles les plus courants (modèles soustractif et de transition)³ cherchent à atteindre un niveau élevé de maîtrise de la langue académique dans seulement une langue, généralement une langue étrangère de communication internationale. Les apprenants commencent à apprendre dans leur première langue, puis passent à la langue seconde au bout d'un à quatre ans. Ces modèles sont qualifiés de modèles bilingues faibles, car l'objectif final est la maîtrise d'une seule langue.

Le modèle additif et le modèle de sortie tardive ont pour objectif un niveau élevé de maîtrise de la première langue et de la langue seconde (voire plus), ce qui favorise un haut niveau de compétence dans plusieurs langues. Ils sont qualifiés de modèles bilingues forts (Baker, 2006). Cette note de sensibilisation présente des conclusions sur l'efficacité de ces modèles, dans l'optique de recommander des approches efficaces qui favorisent les compétences multilingues et stimulent les résultats d'apprentissage dans toutes les matières.

Trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle NE SUFFISENT PAS

En Afrique, les programmes de sortie précoce de la langue maternelle méritent d'être vivement appréciés pour leur travail précurseur. Toutefois, dans les conditions d'apprentissage prédominantes et au vu de ce que la recherche et les expériences

Formation des formateurs, Niger.



³ Le glossaire de l'annexe 5 contient la définition des modèles linguistiques soustractifs, transitionnels et additifs.

nous ont montré, ils doivent être développés. En effet, en l'espace d'un à quatre ans, la plupart des apprenants n'acquièrent pas le niveau linguistique requis à l'écrit et à l'oral dans le cadre d'une éducation académique.

Le changement de langue d'enseignement en troisième et quatrième année a lieu précisément quand le programme remplace la lecture d'histoires simples par des textes scolaires plus complexes. Ce changement est prématuré car, à ce stade, les élèves ont des compétences linguistiques insuffisantes dans la langue seconde pour l'adopter comme langue d'enseignement. Ils n'ont pas assez acquis et consolidé leurs connaissances de base dans la première langue pour l'utiliser afin d'acquérir la langue seconde.

« 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 [l'éducation en langue maternelle] à la fin de l'année 3 à la L2 [langue seconde] et bien réussir dans l'ensemble du programme du deuxième cycle du primaire ou de l'école secondaire » (Heugh, 2006a, p. 75).



En haut, à gauche :
classe de lecture et
d'écriture, enseigne-
ment bilingue, Niger.

En haut, à droite :
parents enseignant
aux enfants, Ouganda

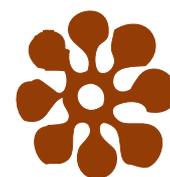
À gauche : classe de
filles, Sénégal.

Les mauvais résultats dans les écoles africaines sont accentués par un environnement d'apprentissage académique défavorable, dans lequel les enseignants manquent souvent de formation en alphabétisation et en développement linguistique. De plus, la majorité des élèves sont issus de familles n'ayant pas fait d'études et apprennent dans une langue qui ne leur est pas familière, dans des écoles disposant de ressources insuffisantes.

Il est préférable que l'enseignement en langue maternelle dure LE PLUS LONGTEMPS POSSIBLE

Le rapport national d'évaluation systématique sur le niveau 6 en Afrique du Sud montre que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle obtiennent un score national moyen de 69 % en langue. Les étudiants qui apprennent dans une langue différente de leur première langue obtiennent un score de seulement 32 %.

« D'après les études effectuées, la plupart des enfants ont besoin d'au moins douze ans pour devenir compétents dans la L1 [première langue]. Il y a un besoin implicite d'au moins sept ans d'école primaire en L1, mais l'introduction de la L2 [langue seconde] peut être gérée avec beaucoup de flexibilité. C'est la qualité et non pas la quantité d'exposition à la L2 qui s'avère décisive dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire. Le moment de l'introduction de la L2 est moins crucial qu'un nombre suffisant d'enseignants de langue, que du matériel et des ressources adéquats, des attitudes favorables de la part des enseignants et des parents, et la nécessité de rendre agréable l'expérience d'apprentissage des enfants » (Western Cape Education Department, 2002 [traduction libre]).



**Fofoo se die fofoo pe
ne se gyinantwi abo
bedie**

Jalousie.

Quel modèle pour de meilleurs résultats en langue de communication internationale ?

Divers modèles de langues dans l'enseignement en Afrique ont été évalués quant à leur adéquation pour l'enseigner d'une deuxième langue étrangère ainsi que d'autres matières. D'après cette évaluation, il existe trois approches éducatives qui aident les élèves africains à réussir leur apprentissage (Heugh, 2006a) :

- 1. Enseignement en langue maternelle durant la totalité du primaire et du secondaire :** Les apprenants font l'ensemble du cursus en langue maternelle et apprennent des langues supplémentaires avec des enseignants de langue spécialisés (par exemple, les locuteurs d'afrikaans, en Afrique du Sud, qui assistent à un seul cours d'anglais par jour, sont devenus très compétents en anglais).
- 2. Éducation bilingue additive :** Les apprenants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle pendant un minimum de six à huit ans. En même temps, ils apprennent la langue seconde comme matière distincte, avec un enseignant spécialisé. Ensuite, ils reçoivent un enseignement dans les deux langues, certaines matières étant enseignées en langue maternelle et d'autres dans la langue seconde.
- 3. Transition vers la langue seconde avec une sortie très tardive de la langue maternelle :** Les apprenants reçoivent un enseignement en langue maternelle pendant huit ans et apprennent des langues supplémentaires avec des enseignants de langue spécialisés. À la neuvième année, la langue seconde devient la langue d'enseignement. Cette politique est appliquée en Ethiopie, mais pas dans toutes ses régions. De 1955 à 1976, les élèves sud-africains noirs des écoles pauvres obtenaient de bons résultats avec ce programme dans toutes les matières, y compris l'anglais. Le taux de réussite était de 83,7 % en 1976. Après 1976, la durée de l'enseignement en langue maternelle a été réduite à quatre ans et en 1992, le taux de réussite avait chuté à 44 %. D'autres facteurs peuvent contribuer à cette baisse, mais le facteur linguistique semble avoir joué un rôle important.

4. **Sortie tardive :** La langue maternelle demeure le support d’instruction jusqu’en cinquième année et reste une matière en tant que telle. Cette approche peut aboutir à un bilinguisme additif si une pédagogie linguistique efficace pour la première langue et la seconde langue est utilisée en association avec de bons contenus. Elle a notamment été développée au Burkina Faso, où elle est aujourd’hui en voie de généralisation.

Vertus cognitives de l’enseignement en langue maternelle après l’âge de six à huit ans

L’utilisation d’une langue familière est une condition essentielle à des processus d’apprentissage cognitif et des pratiques d’enseignement efficaces. Après huit ans, dans des écoles ayant de moins bonnes ressources, les élèves ont acquis des bases scolaires et cognitives solides (Heugh, 2006a). L’enseignement dans une langue familière aux élèves au-delà des petites classes du primaire donne aussi des bases solides qui permettent de transposer des connaissances complexes d’une langue familière dans d’autres langues.

Une comparaison internationale de la maîtrise d’une langue seconde aux années 10-12 montre des différences qui dépendent du programme d’enseignement linguistique suivi par les étudiants (voir Tableau 1 page suivante). Plus la langue maternelle est

Tableau 1
Scores moyens escomptés en L2 (en tant que matière) dans les écoles ayant de bonnes ressources,

60%				
50%				
40%				
30%				
20%				
10%				
0				
Modèle	<i>1a</i> <i>Soustractif</i>	<i>1b</i> <i>Soustractif</i>	<i>2a</i> <i>Sortie précoce de transition</i>	<i>2b</i> <i>Sortie précoce de transition</i>
Utilisation de L2 et L1	L2 = LDE tout au long de la scolarité, avec retrait L2	L2 = LDE tout au long de la scolarité, avec programme renforcé de L2 pour les matières	L1 = LDE pendant 2-3 ans, puis L2 = LDE	L1 = LDE pendant 2-3 ans, puis L2 = LDE avec programme renforcé de L2 pour les matières
Lieux d’utilisation des modèles	La plupart des pays d’Afrique : au début, seulement les pays francophones et lusophones, puis les pays anglophones du Sud de l’Afrique			Afrique du Sud, États-Unis

L1 = Première langue ou langue maternelle

L2 = Langue seconde

LDE = Langue d’enseignement

Pour une explication des termes « Sortie L2 » et « Programme renforcé de L2 », voir le glossaire (annexe 5).

conservée longtemps dans l'éducation, plus élevé est le score lors de l'évaluation des performances dans la deuxième langue. Le tableau ci-dessous distingue neuf modèles linguistiques et les associe aux scores qui peuvent être escomptés dans la langue seconde. Les scores escomptés sont basés sur les études disponibles sur l'Afrique et le reste du monde pour les années 2005 et 2006 et sont relatifs à des écoles ayant de bonnes ressources. Il convient de souligner que les stratégies et les politiques sont en constante évolution et ont donc changé entre-temps.

La plupart des modèles utilisés en Afrique appartiennent aux modèles 1a et 2b. Les scores qui peuvent être escomptés dans la langue seconde en année 12 se situent entre 20 et 40 %. Par exemple, le modèle 3 est utilisé en Éthiopie pour l'amharique et même jusqu'à huit ans pour les élèves qui parlent tigrinya, oromo et somali ; en Tanzanie (pour le kiswahili), et au Nigéria, dans le cadre du projet de six ans en yoruba. Le modèle de sortie tardive dans les écoles bilingues du projet conjoint du ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation et de l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) au Burkina Faso dure cinq ans. Il est élargi à l'éducation secondaire au Collège multilingue spécifique, où la langue nationale qui a été utilisée pour l'enseignement à l'école primaire devient une matière à part entière et où la langue officielle, le français, devient la langue d'enseignement. En outre, les élèves apprennent une deuxième langue nationale et l'anglais.



Nsirewa
« Vivons ensemble »
Unité, harmonie.

jusqu'aux niveaux 10-12, en fonction de la langue d'enseignement choisie auparavant

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

Le modèle 4b a été utilisé en Somalie avec des locuteurs somalis et en Afrique du Sud avec des locuteurs afrikaans. Les locuteurs d’afrikaans sud-africains ont grandement bénéficié de cette disposition : ils font partie des élèves ayant les meilleurs résultats à la fin de l’école secondaire. À cet égard, le choix d’un modèle de langue pour l’école primaire a un effet durable. Les cursus scolaires des élèves en dépendent. Heugh explique que « 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 » (Heugh, 2006a, p. 81).

Suggestions pour la conception de systèmes éducatifs multilingues

Fondés sur des recherches menées sur les langues et l’éducation en Afrique (Alidou *et al.*, 2006 ; Ouane, 1995), les tableaux suivants illustrent différentes façons de planifier des modèles bilingues additifs par année, type et utilisation de langue. Ces modèles, qui portent sur la scolarité des années 1 à 12, supposent un choix minimal de bilinguisme et un objectif idéal de trilinguisme. Les scénarios sont aussi construits sur trois situations typologiques principales, avec ou sans langue véhiculaire nationale, mais avec une langue internationale de grande diffusion dans tous les cas, afin de tenir compte des contextes majoritaires de langues en contact en Afrique.

Le Tableau 2 présente un scénario bilingue avec approche trilingue optionnelle pour les pays multilingues n’ayant pas de langue nationale majeure, mais une langue internationale de grande diffusion comme langue officielle.

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

Tableau 2 Pays multilingues sans langue nationale à grande diffusion évidente

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

Le tableau 3 présente une option trilingue pour les pays multilingues ayant une ou plusieurs langues nationales fortes de grande diffusion, ainsi qu'une langue internationale de grande diffusion.

Tableau 3 Pays multilingues avec une langue nationale majeure de grande diffusion

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



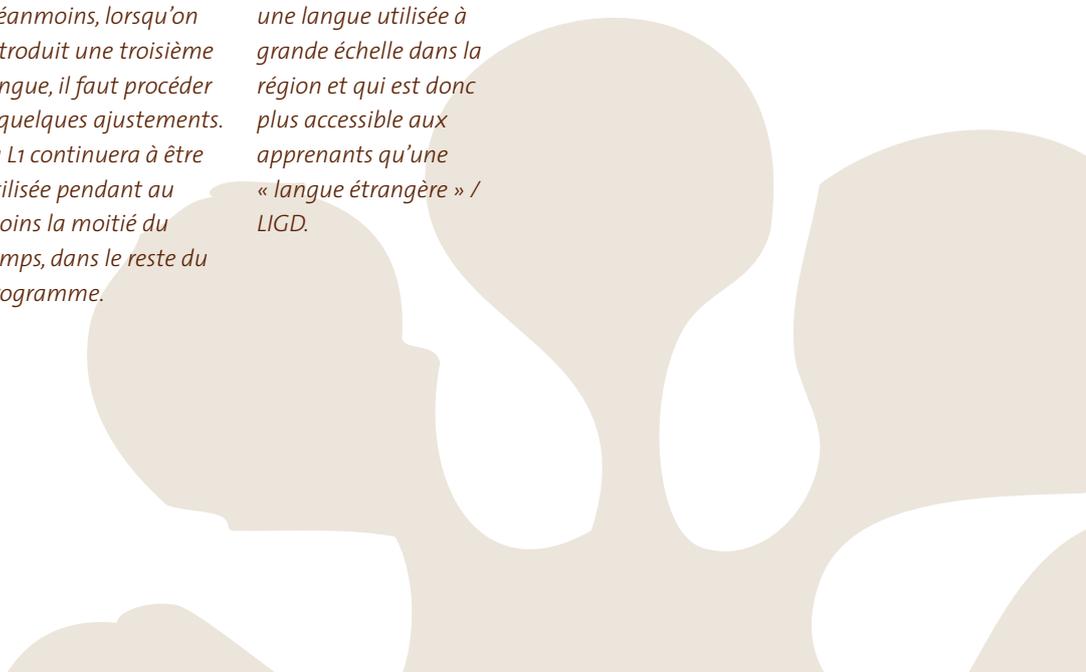
Wawa Aba
Le wawa est un bois dur utilisé pour la sculpture Force.

Source : Heugh, 2006a

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

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

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



Le tableau 4 montre deux options pour un même modèle, avec utilisation de la langue maternelle/africaine dans l'ensemble du système éducatif et un enseignement poussé d'une langue seconde. L'option A est un système bilingue, l'option B trilingue.

Tableau 4 Enseignement en langue africaine/maternelle tout au long de la scolarité, avec un enseignement solide d'une langue seconde comme matière – 2 versions possibles

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

Source : Heugh, 2006a

Le tableau 5 montre comment le Burkina Faso et le Niger transforment actuellement leurs systèmes d'éducation nationale.

Table 5 Les exemples de stratégies de réforme du système d'éducation nationale actuellement mises en œuvre au Burkina Faso et au Niger

Type d'école, année	Temps d'enseignement par langue et par activité	
	BURKINA FASO	NIGER
Maternelle	L1 support 100 %	L1 support 100 %
École pré-primaire :		
1	L1 support 90 %, LIGD 10 %	L1 support 100 %
2	L1 support 80 %, LIGD 20 %	L1 support 100 %
3	L1 support 50 %, LIGD 50 %	Année 3 ou 4, langue officielle support 100 %
4	L1 support 20 %, LIGD 80 %	
5	L1 support 10 %, LIGD 90 %	L1 matière langue officielle support 100 %
6	Utilisation de LIGD en tant que support, L1, LNGD et anglais en tant que matières	L1 matière langue officielle support 100 % L2 matière
École secondaire :		
7	Utilisation de LIGD en tant que support, L1, LNGD et anglais en tant que matières	
8		
9		
10		

L1 = Première langue
LDE = Langue d'enseignement
LNGD = Langue nationale de grande diffusion
LIGD = Langue internationale de grande diffusion

Source : Alidou et al., 2008 et 2009

6. L'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle est-elle abordable ?

Préoccupation

Est-il économiquement rentable de généraliser l'éducation fondée sur la langue maternelle ?

En dépit des bons résultats obtenus par les programmes bilingues, nombreuses sont les personnes qui doutent que les ressources limitées des pays africains devraient être employées à transformer le système scolaire en système éducatif bilingue à sortie tardive ou additif, particulièrement au vu de l'hétérogénéité linguistique des classes et des systèmes d'apprentissage à travers le continent. Cette initiative devrait-elle réellement constituer une priorité, et quels espoirs pouvons-nous placer dans cet investissement ? Ne serait-il pas trop cher de produire des matériels d'enseignement, de former des enseignants et de développer les langues ?

Nous essayons ci-dessous de répondre à ces questions. L'économie de l'éducation multilingue constitue un nouveau champ d'étude, et la relation entre la langue et l'apprentissage n'est pas encore très bien comprise de la plupart des économistes (Gorter *et al.*, n.d.).



Nkyimkyim

« Les méandres de la vie »

Initiative,
dynamisme,
versatilité.

Réponses

Quel est le bénéfice ? Un retour sur investissement plus élevé, pour l'ensemble de la société

Mettre en balance les coûts et les bénéfices est un principe économique. Dans le cas de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle et efficace, les conclusions mettent en évidence des bénéfices à moyen et long terme suffisamment significatifs pour justifier des recherches relatives aux questions toujours ouvertes ainsi que des dépenses plus élevées.

L'évaluation des programmes éducatifs présentés dans les sections précédentes indique que par rapport à d'autres programmes, l'éducation bilingue de grande qualité fondée sur un modèle de sortie tardive et additif, entraîne un retour sur investissement plus élevé et plus d'équité. L'avantage d'une éducation multilingue efficace fondée sur la langue maternelle consiste en une amélioration significative des résultats, ainsi qu'en des taux de redoublement et d'abandon plus faibles. Le cas de l'Afrique du Sud, par exemple, a montré que le taux élevé de passage dans le secondaire ne concernait que les étudiants qui pouvaient étudier dans leur première langue. Avec une augmentation de seulement 5 % du budget consacré à l'éducation, les analyses actuelles (Heugh, 2006b ; Grin, 2005) indiquent qu'une grande partie du coût de ces réformes sera amorti en 5 à 7 ans par le biais de la baisse des taux de redoublement et d'abandon.

« L'estimation économique du changement linguistico-culturel part du postulat que les valeurs sociales devraient être basées sur les valeurs individuelles [...] » (Gorter *et al.*, n.d., p.23 [traduction libre]). L'éducation multilingue en vue du développement social et économique entraîne de nombreux bénéfices car elle dynamise la population, soutient l'expansion et l'application de son savoir et de son potentiel en levant les barrières de langue, élargit les compétences linguistiques et de communication, et

contribue à la résolution des conflits (Adebija, 2003 ; Bamgbose, 2000). Le suivi et la recherche orientés sur la pratique devraient explorer plus en profondeur la réalité du multilinguisme à cet égard. Il convient de souligner que seuls quelques économistes spécialistes de l'éducation en général comprennent la relation entre la langue et l'apprentissage. Les études longitudinales sur le coût, le financement et les résultats de l'éducation multilingues sont rares (Carr-Hill et Roberts, 2007), et doivent être menées de façon interdisciplinaire.

Les programmes bilingues de qualité sont rentables

Si nous cherchons à savoir si l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle basée sur un modèle de sortie tardive/additif est abordable, nous devons aussi nous demander si les modèles linguistiques actuellement en cours dans les écoles sont meilleur marché en terme de coûts réels et de retours sur investissement, de même qu'en termes de cohésion et de perspectives sociales. Il n'existe que peu de recherches disponibles sur la question. Toutefois, une comparaison entre la pédagogie convergente, un modèle de sortie précoce qui se dirige vers un modèle de sortie tardive avec une approche à support double en année 5 et 6, et le système scolaire traditionnel, a été réalisée au Mali (Fomba *et al.*, 2003). L'étude a conclu que l'amélioration des résultats d'apprentissage était rentable et que l'augmentation modérée des dépenses valait donc la peine. La Banque mondiale (2005) a comparé les coûts et les avantages des programmes uniquement en français à ceux des programmes en langue maternelle, et a constaté que le coût total pour un élève pendant les six ans de fréquentation d'école primaire était de 27 pour cent plus élevé pour les programmes uniquement en français. De plus faibles taux de redoublement et d'abandon constituaient les principaux facteurs de réduction des coûts mis en lumière.

Quels sont les facteurs de coût pour un passage à l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle ?

Les comparaisons des facteurs de coûts de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle avec modèle de sortie précoce/soustractif et modèle de sortie tardive/additif, ainsi que de la planification stratégique pour ce type de réformes, ont mis en évidence huit activités pour lesquelles les coûts seraient supérieurs, particulièrement à court et à moyen terme :

1. Consolidation du cadre législatif et institutionnel ;
2. Développement linguistique pour le nouveau programme : a) élaboration d'une orthographe pour les langues qui n'en ont pas encore ; b) élaboration d'une terminologie pour le programme ; et c) rédaction de grammaires, de dictionnaires et de vocabulaires monolingues et bilingues ;
3. Élaboration d'un atlas sociolinguistique national ;
4. Élaboration et production de guides destinés aux enseignants, de matériels pour les apprenants et d'examens de fin d'études ;
5. Développement des ressources humaines pour la mise en œuvre de la réforme ;
6. Sélection d'écoles pour la phase de test ;
7. Suivi et évaluation des phases de test et de généralisation ;
8. Mise en place d'un environnement multilingue alphabète ;
9. Développement et mise en œuvre d'une stratégie de communication pour la promotion d'une éducation multilingue.

Le Niger a récemment mené une enquête dans le but d'élaborer une stratégie nationale visant à généraliser l'éducation bilingue d'ici à 2019 (Alidou *et al.*, 2009). Le programme bilingue enseignera les 10 langues nationales tout au long de la scolarité et la langue officielle à partir de l'année 3. Cinq des 10 langues nationales n'ont encore jamais été utilisées dans le cadre de l'éducation formelle. L'analyse détaillée des coûts

de la stratégie englobe tous les facteurs de coût mentionnés plus haut et fournit des informations sur l'investissement requis pour la mise en œuvre du plan. Le coût de la phase de test est estimé à environ 4 millions USD et la phase de généralisation à 100 millions USD.

Le Burkina Faso a commandé un plan d'évaluation et d'action (2008-2010) pour une consolidation et une généralisation progressive de l'éducation multilingue additive de base (Alidou *et al.*, 2008). Actuellement, le programme d'éducation bilingue de base utilise huit langues nationales plus le français, de l'éducation pré-primaire au secondaire. Le coût total estimé de sa consolidation et de sa généralisation à ses 70 écoles pré-primaires, 150 écoles primaires et 45 écoles secondaires sera de 9,5 millions USD.

Le coût de la consolidation du cadre législatif et institutionnel inclut la définition d'une politique linguistique claire ainsi qu'une étude sur la généralisation de la réforme au sein du système institutionnel (phase de diagnostic, élaboration et adoption des lois correspondantes).

Le montant devant être investi dans le développement linguistique dépend du degré avec lequel les langues ont déjà été développées et utilisées dans la discipline concernée et au-delà. Heugh (2006b) affirme qu'en Afrique du Sud, le développement de neuf langues africaines à des fins d'utilisation jusqu'à la fin de l'éducation secondaire coûte environ 550 000 USD. En ce qui concerne la phase de développement, les quatre stratégies suivantes permettant de réduire les coûts et de gagner du temps ont fait leurs preuves :

1. Recours aux ressources existantes. De nombreuses organisations non-gouvernementales ont réalisé des recherches et élaboré un vocabulaire spécialisé en langues africaines. Ces termes sont déjà utilisés ;
2. Participation de la communauté linguistique au développement linguistique pour garantir l'acceptation de la nouvelle terminologie ;
3. Développement parallèle de langues proches pour favoriser une élaboration terminologique complémentaire ;
4. Partage des ressources entre pays voisins ayant les mêmes langues de part et d'autre de la frontière.

L'élaboration de l'orthographe entraînerait une dépense ponctuelle qui demeurerait faible et pourrait être effectuée dans de nombreux lieux et par plusieurs institutions, comme le Summer Institute of Linguistics (SIL, institut d'été de linguistique). La coopération entre pays pour garantir l'harmonisation de l'orthographe d'une même langue entraînera des bénéfices à long terme, en élargissant le public des textes rédigés dans cette langue. Le projet mandingue - peul, au milieu des années 1980, a débouché sur une harmonisation des orthographes, de la grammaire et de la terminologie de ces deux langues régionales présentes dans 15 pays.

Le coût d'un **atlas sociolinguistique national** est justifié car cet atlas fournira des données sur le choix des langues qui pourraient être enseignées dans chaque école. Il mettra en évidence les langues adaptées à l'enseignement pour chaque élève et les qualifications linguistiques requises par les enseignants et autres acteurs. Il sera donc un élément essentiel de la gestion scolaire (Alidou *et al.*, 2009) ainsi que du dialogue avec les responsables politiques, les spécialistes et la société civile.

La conception et la production des guides destinés aux enseignants et des matériels des apprenants devraient être davantage qu'une simple traduction ou adaptation des matériels utilisés dans les écoles monolingues. Ils doivent refléter l'approche multiculturelle et être élaborés dans la langue cible. En fonction de la discipline et



Ako-Ben
Corne de guerre
Appel aux armes.

de la méthodologie pédagogique, certains guides et matériels seront monolingues, d'autres seront bilingues. Ils devront tous être testés.

La mise en place d'un environnement alphabète multilingue inclura la création de matériels de lecture adaptés aux compétences de lecture des apprenants, ainsi qu'à leurs intérêts et à leurs choix de thèmes. Le ministère de l'Éducation aura besoin de documents pour répandre et généraliser le programme multilingue et encourager les apprenants à lire en dehors de l'école.

Stratégies efficaces des éditeurs en matière de production de livres en langues africaines : quelques exemples

D'après les éditeurs Gamsberg Macmillan en Namibie (Reiner, à paraître), il est difficile de réaliser des économies d'échelle pour l'édition en langues africaines lorsque le marché pour une langue donnée est encore réduit. Dans ces cas, l'éditeur se tourne vers des approches alternatives : il peut par exemple avoir recours à la subvention croisée entre les domaines lucratifs et les domaines moins lucratifs, dans le but de renforcer le marché le moins lucratif, ou simplement de le maintenir pour des groupes cibles plus restreints. L'augmentation des tirages dans le but de satisfaire la demande émanant de clients supplémentaires et la conservation en stock des publications jusqu'à leur vente, au lieu de leur mise au pilon, figurent au nombre des stratégies de réduction des coûts. Il est possible de maintenir les livres à un prix abordable lorsque le prix des publications est évalué dans sa globalité ; en outre, un même ouvrage publié dans différentes langues peut être vendu au même prix dans chacune des langues. Dans le contexte de langues rencontrées de part et d'autre d'une même frontière, comme le chinyanja, le silozi et le chitonga, des pratiques de partage de livres ont été mises en place entre la Zambie, le Malawi, la Namibie et le Zimbabwe (Muyeeba, 2004). Standardiser les orthographes de ces langues serait encore plus avantageux. L'organisation sénégalaise ARED vend des ouvrages en langues africaines entre 1 USD et 3 USD et ce, grâce à sa stratégie consistant à faire prendre en charge les coûts de développement par ses activités d'ONG, en demandant aux acheteurs locaux de financer les coûts d'impression et de distribution (Carr-Hill et Roberts, 2007). Les technologies de l'information modernes et le partage des bases de données terminologiques peuvent contribuer à réduire les coûts de traduction de la littérature.

Une stratégie de communication multilingue et attentive à la culture, visant à la promotion de l'éducation multilingue, suscitera l'intérêt envers la nouvelle approche ainsi que son acceptation par tous les groupes sociaux. Ses facteurs de coûts de développement, de mise en œuvre et d'évaluation varient en fonction de la stratégie adoptée dans chaque cas.

Coûts du développement des ressources humaines pour la mise en œuvre de la réforme sectorielle et multisectorielle

Ces dépenses seront réalisées lors de la phase initiale de la réforme. Les 3 groupes suivants auront besoin d'une formation initiale et continue : 1) responsables de la gestion et experts qui guideront et géreront le processus de réforme ; 2) cadres techniques du ministère, formateurs d'enseignants, inspecteurs et conseillers ; et 3) directeurs d'école et enseignants. Le développement de ces ressources humaines est un investissement initial utile, qui sera amorti une fois le programme généralisé. Les bénéfices seront donc supérieurs aux coûts.

Les coûts de la formation des enseignants peuvent être réduits si les pays décident de partager des ressources de grande qualité permettant de traiter des problèmes qu'ils ont en commun. Des programmes de formation spécialisés destinés aux enseignants et aux responsables politiques sont déjà disponibles dans le cadre de l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle.

Tous les modèles d'éducation linguistique requièrent une formation des enseignants, dans l'optique d'une éducation de qualité

La formation des enseignants fera partie de l'investissement initial et continu en matière de ressources humaines. Toutefois, au moment de l'évaluation de l'investissement requis, il convient de tenir compte du fait que même sans réforme, la formation des enseignants est un besoin pressant si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. La plupart des enseignants ne maîtrisent pas le support d'enseignement. En outre, ceux qui travaillent dans plusieurs matières doivent recevoir une formation en méthodologies d'enseignement de langue et d'alphabétisation.

Heugh (2006b) a évalué le montant de la formation en interne dont les enseignants auraient besoin pour cinq modèles de langue différents (voir tableau 6).

La première ligne du tableau indique que tous les enseignants ont besoin d'une formation en langue si la langue d'enseignement est une langue étrangère.

*L1 = Première langue ou langue maternelle
L2 = Langue seconde
LEtr = Langue étrangère
LA = Langue africaine
LDE = Langue d'enseignement
LM = Langue maternelle
A/F/P/Es = Anglais/français/portugais ou espagnol
*, **, *** voir page suivante*

Tableau 6 Formation des enseignants par modèle d'éducation linguistique

L2/LEtr uniquement	Sortie précoce	Sortie tardive	Bilinguisme fort/ complémentaire (LA+L2 comme LDE)	LA/LM comme LDE tout au long de la scolarité + matière L2 spécialisée
100 %*des enseignants des niveaux 1-12 ont besoin d'une remise à niveau de leurs capacités en A/F/P/Es.	75 % de tous les enseignants (enseignant en niveaux 4 -12) ont besoin d'une remise à niveau de leurs capacités en A/F/P/Es	50 % de tous les enseignants (enseignant dans les niveaux 7 – 12) ont besoin d'une remise à niveau de leurs capacités en A/F/P/Es	50 % de tous les enseignants (des niveaux 7-12) ont besoin d'une remise à niveau de leurs compétences en A/F/P/Es	15 % des enseignants (uniquement les enseignants spécialisés de la L2 en tant que matière) ont besoin d'une remise à niveau de leurs compétences en d'A/F/P/Es
100 % des enseignants : méthodologie de langue L2 et 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 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 % des enseignants 85 % L1 & 15 % L2 : méthodologie de langue L2 et d'alphabétisation L2 sur l'ensemble du programme d'enseignement
Tous les enseignants ont besoin d'une formation et d'une remise à niveau du contenu et du programme d'enseignement – le coût est le même pour tous les modèles.				
Résultat escompté par étudiant 20 % en L2**	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 Le plus élevé	Valeur*** La plus faible	Coût élevé	Valeur faible	Coût moyen
		Valeur bonne	Coût moyen	Valeur élevée
			Coût élevé	Valeur Le + bas
				Valeur élevée

** 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.

*** voir tableau 1*

**** La valeur est déterminée ici par les niveaux d'acquis projetés ressortant de la recherche disponible.*

Dans un modèle où le support d'enseignement est une langue familière, seuls les 15 pour cent d'enseignants de langue spécialisés qui enseignent des langues secondes ou étrangères en tant que matières ont besoin d'une formation.

Les trois dernières lignes présentent les résultats d'apprentissage attendus dans la langue seconde/langue étrangère, ainsi qu'une comparaison des coûts et de la valeur ajoutée de chaque modèle. Le modèle ayant les coûts les plus faibles et la plus grande valeur a recours à une langue familière (langue maternelle africaine) du début à la fin de la scolarité ; pour l'enseignement des langues étrangères, il mobilise des enseignants de langue spécialisés. Au total, il est estimé que moins de 10 pour cent du budget destiné aux matériels d'apprentissage et à la formation des enseignants seraient dépensés pour la production de matériels en langues africaines et pour la formation des enseignants. Dans le cas de l'Afrique du Sud, ce chiffre équivaldrait à moins de un pour cent du budget global de l'éducation (Heugh, 2006b).

7. Dans quelles conditions les parents et les enseignants sont-ils favorables à un enseignement fondé sur la langue maternelle?

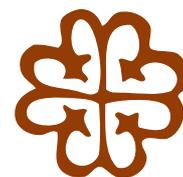
Préoccupation

Parents et enseignants rejettent l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle

Un grand nombre de projets visant à introduire un enseignement bilingue fondé sur la langue maternelle rencontrent la résistance de parents et d'enseignants.

En effet, de nombreux parents attendent de l'école qu'elle dispense à leurs enfants une éducation dans la langue officielle afin de leur offrir de meilleures chances sur le marché du travail. Si la langue d'enseignement est une langue africaine, ils craignent que leurs enfants ne reçoivent une éducation de seconde classe et ne soient laissés pour compte. De même, beaucoup d'enseignants qui sont formés par et pour l'éducation classique dans une langue étrangère ne sont pas convaincus des avantages de l'usage des langues africaines qui ont une valeur marginale dans le système éducatif classique.

Nous avons montré dans les sections précédentes que les langues africaines constituent des outils éducatifs efficaces et que l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle facilite l'acquisition d'une langue non familière. Par conséquent, dans cette section, nous porterons notre attention sur des expériences de parents et d'enseignants qui indiquent que leur légitime résistance disparaît quand ils sont bien informés et peuvent constater les avantages de cette approche.



Nyame Dua

*Un autel au Dieu ciel
La présence de Dieu.*

45

Réponses

Des parents favorables

De nombreux rapports scientifiques sur les programmes d'éducation bilingue réfutent l'argument selon lequel les parents seraient opposés à un enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle (notamment au Burkina Faso, voir Alidou *et al.*, 2008). Cette réfutation s'appuie principalement sur les raisons suivantes :

- Les parents ne forment pas un groupe homogène. Leurs avis sont conditionnés par plusieurs facteurs et ils manquent souvent d'information sur la place et le rôle des langues dans l'éducation.
- Les questions posées dans le cadre de la recherche portent parfois à confusion. À la question de savoir s'ils préféreraient une éducation dans la langue maternelle OU une éducation dans la langue officielle, les parents choisissent souvent la langue officielle. Quand on leur demande de choisir entre (i) une éducation dans la langue maternelle ET une éducation dans la langue officielle, ou (ii) une éducation monolingue dans la langue africaine ou (iii) une éducation monolingue dans la langue officielle, dans la plupart des cas, les parents choisissent (i) la langue maternelle ET l'option de la langue officielle.
- Les écoles dispensant un enseignement fondé sur la langue maternelle, qui ont su convaincre les parents qu'ils avaient fait le bon choix, restent à l'écoute des parents et les tiennent bien informés.

- Généralement, les parents sont convaincus quand ils voient que les enfants qui suivent des programmes multilingues (langue maternelle/langue familière + langue officielle) ont de meilleurs résultats que les enfants inscrits dans des écoles monolingues.
- Les enfants qui apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle incitent leurs parents à faire de même, et ceux-ci finissent souvent par suivre des cours d’alphabétisation (généralement bilingues) pour adultes.
- Les écoles qui reconnaissent et valorisent la culture et le savoir de la communauté locale seront en mesure d’impliquer davantage les parents et d’éliminer la barrière linguistique qui peut exister entre la vie scolaire et la vie en dehors de l’école.

Des enseignants favorables

La résistance des enseignants est principalement due à un manque de formation ou d’expérience concernant la place et le rôle des langues dans l’éducation, ainsi qu’à un manque de méthodes d’enseignement centrées sur les apprenants (acquisition de la langue, alphabétisation et méthodologies d’enseignement) (Châtry-Komarek, 2005). Dans les écoles bilingues du Burkina Faso, où les enseignants et les directeurs d’école sont bien formés, les apprenants ont eu de très bons résultats ; tous les enseignants et directeurs d’école apprécient le programme et aimeraient qu’il soit généralisé (Alidou *et al.*, 2008). En outre, l’expérience du Malawi, par exemple, indique que les enseignants ont besoin de manuels rédigés dans la langue d’enseignement de la matière concernée afin de pouvoir développer la métalangue appropriée nécessaire. Les enseignants ont aussi besoin de guides d’enseignement dans la langue d’enseignement. Un guide de ce type rédigé dans toutes les langues nationales a d’ailleurs été élaboré par les ministères de l’Éducation de base du Burkina Faso, du Mali et du Niger, en coopération avec InWent et GTZ (Galdames *et al.*, 2004). En Afrique, il existe des modèles efficaces de formation des enseignants : l’un des meilleurs modèles a été élaboré pour le projet Ife au Nigéria (Fafunwa *et al.*, 1989)

Dans la plupart des classes africaines, les enseignants pratiquent déjà une forme d’éducation bilingue : ils alternent constamment entre la langue officielle d’instruction et la langue la plus familière pour les apprenants. Les enseignants ont recours à l’alternance des langues pour faciliter la compréhension de la matière enseignée. Dans certains pays, des enseignants appellent même à une refonte de la politique d’éducation concernant les langues pour une meilleure adaptation à la réalité de la classe (Buchan, Hicks, Read, 2005 ; Association internationale pour la lecture, 2005).

Dans le cadre d’une enquête réalisée en Ouganda, enseignants et élèves pouvaient choisir librement la langue utilisée pour un test d’aptitude à la lecture, à l’écriture et au calcul au niveau 4. Dans les huit districts couverts par l’enquête, les enseignants et les élèves des zones rurales comme des zones urbaines ont choisi la langue locale avec laquelle ils se sentaient plus à l’aise (Okech, 2002).

Des écoles privées favorables et innovantes

Bien qu’elles ne soient pas au centre de notre attention, les écoles privées peuvent aussi contribuer au changement. Au Burkina Faso, par exemple, la décision des écoles privées, dont la Mission catholique, d’adopter un système bilingue a constitué un soutien important.



te



su



ha



ta/ø

Le script éthiopique était utilisé pour la langue liturgique Ge'ez et existe depuis au moins le 4^e siècle avant J.C. Aujourd'hui, il sert de base à l'amharique, le tigrinya, l'oromo et d'autres langues d'Éthiopie ou d'Érythrée.

L'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue relève d'une décision politique



48 Ces signes ont été taillés dans des calebasses par des femmes Ibibio, Nigéria (Mafundikwa, 2007).

À gauche : traces le long d'un sentier comme sur le sentier de l'amour.

À droite : mouvements comme dans une danse.

La nécessité d'investir dans les langues africaines et l'éducation multilingue est une décision politique majeure et un projet politique. Elle se situe à l'intersection d'une profonde transformation sociale entraînée par un projet politique, culturel et de développement, ainsi que d'un programme de réforme de l'éducation. Il ne s'agit pas seulement d'un projet éducatif ou linguistique. Chacun de ces projets répond à une mission claire et vise à atteindre des objectifs de changement précis.

1. Le projet politique repose sur le postulat du respect et de la promotion des droits de l'Homme, des valeurs démocratiques, de la diversité, du pluralisme et de la protection de l'identité et de la culture des peuples. La lutte pour l'égalité et l'intégration est l'élément moteur de ce type de choix politique. Elle soutient tous les choix durables et réalisables ainsi que les décisions prises. Le choix d'une personne d'être éduquée dans une langue connue qui respecte et reflète sa culture et ses valeurs est un aspect du droit à l'éducation dans une société plurielle.
2. Le projet culturel est un élément important du projet politique. La langue, en tant qu'élément et vecteur de culture, de signe de l'identité et d'outil de la réalisation de soi, est essentielle à la promotion et à la transformation culturelles. Respecter et promouvoir les langues existantes est un moyen de construire ce projet culturel et d'atteindre ses objectifs. Investir dans les langues africaines et le multilinguisme fait partie intégrante de cette construction, et en constitue un vecteur favorable.
3. L'investissement dans les langues africaines et l'éducation multilingue fait partie d'un vaste mouvement de réforme de l'éducation. Tout indique que l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant est le meilleur moyen de mettre en place une culture éducative de qualité qui remplit les critères de pertinence, d'intégration, d'égalité entre les sexes, de justice et d'excellence en matière de résultats d'apprentissage. L'éducation multilingue est basée sur le respect de la langue maternelle ou de la première langue des personnes ; elle nourrit la culture, la connaissance et la sagesse locales. Dans de nombreuses études qui n'étaient pas à l'origine axées sur cette variable, les langues maternelles se sont révélées être un vecteur de qualité essentiel. Tout projet de ce type devrait être mené à bien en tenant compte du fait que l'aspect pédagogique, la dimension globale des programmes, l'environnement d'apprentissage, la qualité des matériels d'apprentissage, la qualification du personnel enseignant et la gouvernance globale sont des éléments clés devant être abordés en profondeur et avec logique.



4. Le programme de développement durable est axé sur quatre piliers politiques interdépendants : le développement social, le développement économique, la protection de l'environnement et le respect de la diversité culturelle (Nations Unies, 2002 ; UNESCO, 2002). Ses objectifs fondamentaux sont de créer un cadre transectoriel en vue du bien-être des peuples, de l'équité sociale, de la qualité environnementale et de la prospérité économique. Le choix et l'utilisation de la langue ont un impact majeur sur l'efficacité de la communication, de l'interaction, de la participation et de l'apprentissage, et sont essentiels à la réalisation de ces objectifs. L'interdépendance de ces quatre domaines politiques appelle des initiatives permanentes visant à plus de cohérence entre eux. Cet objectif pourrait être atteint si le secteur de l'éducation formelle abordait les schémas de communication et les besoins en matière d'éducation de la majorité de la population travaillant dans le secteur de l'économie informelle, représentant « 75 % des emplois existants, 80 % des nouveaux emplois et environ 50 % de la richesse nationale » (Walter, 2007, p. 30).



**Papani amma yenju
Kramo**

« *Le faux et le vrai se ressemblent* »
Hypocrisie.

Le projet politique englobe toutes ces dimensions et se révèle être le plus fort et le plus décisif d'entre eux.



Annexe 1 :

Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs (ADEA, 2010)

50 1 Les pays suivants étaient présents à la Conférence africaine sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation, qui s'est tenue du 20 au 22 janvier 2010 à Ouagadougou, au Burkina Faso : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Ethiopie, Kenya, Libye, Malawi, Maurice, Niger, Ouganda, République Centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad, Zambie. La conférence a été conjointement organisée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), et le ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du

amendé et adopté par les ministres de l'éducation présents à la Conférence africaine sur l'intégration des langues et cultures africaines dans l'éducation, Ouagadougou, Burkina Faso, 20-22 janvier 2010¹

Introduction

Depuis une soixantaine d'années, il est reconnu que l'utilisation des langues maternelles comme langues d'instruction dans les systèmes éducatifs améliore la qualité de l'éducation. Aussi, les experts recommandent-ils tous l'instruction en langue maternelle comme étant une nécessité et l'ont exprimé à maintes reprises et à l'occasion de nombreuses instances nationales et internationales, comme en témoignent les instruments suivants :

- les constitutions et lois des pays concernés ;
- les lois d'orientation de l'éducation des pays concernés ;
- les décisions de la Conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation tenue à Addis-Abéba en 1961, recommandant l'enseignement par le biais des langues maternelles ;
- les recommandations de la Huitième conférence des ministres de l'Éducation des Etats membres de l'UNESCO (MINEDAF VIII) visant le changement et l'amélioration du statut de la langue maternelle, tenue à Dar es Salaam, en 2002 ;
- la Convention régionale sur la reconnaissance des études et des certificats, diplômes, grades et autres titres de l'enseignement supérieur dans les États d'Afrique, adoptée en 1981 et révisée en 2002 ;
- la Convention internationale pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, adoptée en 2003 à la 32ème session de la Conférence générale de l'UNESCO ;
- La Charte de la Renaissance culturelle de l'Afrique, adoptée à Khartoum en 2006 ;
- Le Plan d'action linguistique pour l'Afrique, adopté à Khartoum, en 2006 ;
- Le Plan d'action de la Deuxième décennie de l'éducation pour l'Afrique, adopté par l'Union africaine à Addis-Abéba, en 2006.

Le présent guide vise à affirmer la vision politique d'un choix d'éducation multilingue et vue de la transformation des sociétés africaines. Cette transformation souhaitée vise à lutter contre la pauvreté grâce à un développement durable qui s'appuie sur les langues et les cultures africaines. C'est pourquoi elle doit être prise en charge par les programmes des structures existantes, dont les capacités doivent être renforcées en conséquence. La mise en place de ce système éducatif permettra d'une part, d'offrir une égalité de chance et de réussite à tous les enfants et d'autre part, d'améliorer la qualité de l'éducation, la langue maîtrisée par l'apprenant étant utilisée comme médium, avec la possibilité d'apprendre d'autres langues nationales et étrangères. Par ailleurs, elle permet de libérer la capacité de créativité des populations et de renforcer la cohésion sociale. En faisant appel aux langues africaines, l'éducation contribue à consolider la politique de décentralisation adoptée par certains pays.

La politique d'éducation multilingue et multiculturelle nécessite :

1. **La mise en place de cadres politiques et législatifs ;**
2. **Des actions de sensibilisation et de plaidoyer au niveau national et le développement de réseaux régionaux ;**
3. **Un renforcement institutionnel et le développement de capacités ;**
4. **L'élaboration de stratégies de suivi et d'évaluation pour assurer l'évaluation des résultats d'apprentissage et le suivi ;**
5. **Le développement de curricula et la formation des acteurs ;**
6. **Une édition en langues nationales et une politique du livre ;**
7. **Des travaux de recherche et des innovations pédagogiques ;**
8. **La mobilisation de ressources financières.**

Burkina Faso, avec l'aide financière du Fonds de développement de programmes d'éducation (FDPE) et du BMZ/ GTZ (coopération allemande).

Le guide a été élaboré en grande partie par les experts suivants : M. Camille Roger Abolou, M. Sammy Beban Chumbow, M. Abou Diarra, M. Issa Djarangar, M. Marcel Diki-Kidiri, M. Maman Mallam Garba, M. Abou Napon et M. Norbert Nikiéma, avec l'appui de l'Institut pour l'éducation tout au long de la vie (UIL) de l'UNESCO (M. Adama Ouane et Mmes Hassana Alidou et Christine Glanz). Le groupe chargé d'élaborer le guide de politique s'est servi d'une note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondées sur la pratique rédigée par l'UIL et l'ADEA.

1. Politique et législation

La politique d'éducation multilingue et multiculturelle exige de mettre en oeuvre les actions suivantes :

i. À court terme :

- Définir une politique linguistique et éducative explicite en faveur des langues africaines, à la faveur des concertations nationales telles que foras, états généraux et conférences nationales ;
- Prendre en compte les langues dans les textes législatifs (Constitution, lois d'orientation et de promotion des langues, décrets, arrêtés, décisions, etc.) ;
- Introduire, par des textes règlementaires, les langues africaines dans les examens et concours officiels ;
- Développer un partenariat avec les organisations de la société civile, dont les associations des parents d'élèves et les syndicats d'enseignants et obtenir leur implication pour l'application effective de l'utilisation des langues africaines d'instruction dans les concours et examens officiels.

ii. À court terme ou à moyen terme (selon les situations nationales) :

- Assigner aux langues africaines des fonctions valorisantes ;
- Utiliser les langues africaines dans l'administration, la justice, les médias et l'enseignement - fonctions pour lesquelles certains pays n'utilisent que les langues officielles étrangères ;
- Cultiver la volonté politique de promouvoir une politique d'éducation multilingue et multiculturelle.

iii. À moyen terme ou à long terme (selon les situations nationales) :

- Décentraliser la mise en oeuvre de la politique en faisant appel aux différentes unités administratives (Etats, régions internes à un État, provinces, districts, etc.) ;
- Permettre la traduction, dans les langues du pays, des politiques écrites en langues officielles étrangères, afin de satisfaire ainsi le droit linguistique de chacun d'avoir accès à l'information écrite dans sa langue ;
- Donner à chaque région interne à un État la possibilité d'avoir une politique linguistique qui réponde à ses besoins.

2. Sensibilisation et réseaux régionaux

2.1 Au niveau de la sensibilisation et du plaidoyer, les actions suivantes sont à entreprendre :

i. À court terme :

- Déterminer les attentes des communautés de base ;
- Mettre en place un plan de communication pour le développement de l'éducation multilingue et multiculturelle impliquant les organisations de la société civile (syndicats, associations des parents d'élèves...) ;
- Sensibiliser l'ensemble des composantes de la société (responsables politiques, citoyens, chefs religieux, leaders d'opinion, etc.) à la politique d'éducation multilingue et multiculturelle ;
- Sensibiliser les cadres des ministères (secrétaires généraux, directeurs généraux, directeurs au niveau national et régional) avec des campagnes régulières de plaidoyer, pour une meilleure appropriation de la politique linguistique et des stratégies de sa mise en oeuvre ;
- Produire des documents appropriés et utiliser les Technologies de l'Information et la Communication et divers médias pour des actions de sensibilisation.

ii. À moyen terme :

- Développer un partenariat entre l'Etat et la société civile pour assurer la qualité de l'éducation multilingue et multiculturelle à travers la mise en place ou le renforcement d'un cadre réglementaire ;
- Mettre en place un partenariat multisectoriel.

2.2 Au niveau des réseaux régionaux

La politique d'éducation multilingue et multiculturelle sera mise en oeuvre tant sur le plan national qu'au niveau régional et sous-régional. Ceci implique le développement de réseaux sous-régionaux et régionaux et un plan stratégique qui inclut des actions à mener à court et moyen terme, à tous les niveaux.

i. À court terme ou à moyen terme (selon les situations nationales) :

- Promouvoir des langues transfrontalières véhiculaires pour l'éducation et pour la communication dans les grands ensembles régionaux et sous-régionaux .

ii. À moyen terme :

- Harmoniser les systèmes et politiques éducatifs d'un pays à l'autre, en particulier en ce qui concerne les modèles pédagogiques, les diplômes et les certifications, et l'enseignement des langues véhiculaires transfrontalières.

3. Renforcement institutionnel et développement des capacités

Le manque de personnel qualifié pour mettre en oeuvre les politiques linguistiques d'intégration des langues et cultures nationales dans l'enseignement se présente comme un grand défi aux pays africains. Aussi, proposons-nous les actions suivantes pour faire face à ce défi en termes de formation de formateurs et de stratégies de déploiement des enseignants.

i. À court terme :

- Sensibiliser et renforcer les compétences institutionnel sur le système d'éducation multilingue et multiculturel ;
- Mettre en place un mécanisme de pilotage au niveau des ministères de l'Education nationale impliquant tous les départements, à tous les niveaux, pour mener les actions de formation ;
- Elaborer un plan de formation des acteurs de l'éducation et des stratégies de déploiement des enseignants dans un contexte multilingue ;
- Assurer l'appropriation de la politique et des stratégies de sa mise en oeuvre par les cadres de l'éducation ;
- Sensibiliser les cadres des ministères (secrétaires généraux, directeurs généraux, directeurs au niveau national et régional) avec des campagnes régulières de plaidoyer, pour une meilleure appropriation de la politique linguistique et des stratégies de mise en oeuvre ;
- Former les cadres à l'utilisation écrite des langues africaines.

ii. À moyen terme ou à long terme (selon les situations nationales) :

Définir un plan directeur avec tous les acteurs concernés et élaborer un chronogramme d'exécution pour mener les actions ci-après :

- Procéder à la codification et au renforcement progressif de toutes les langues, y compris les langues minoritaires pour les rendre aptes à servir d'outil pour l'éducation et le développement national ;

- Viser à terme l'utilisation de toutes les langues du pays, à commencer par les langues les mieux outillées.

4. Évaluation et suivi

Au niveau de la mise en oeuvre du suivi et de l'évaluation, cette politique s'appuiera sur des structures existantes qui seront renouvelées et chargées des fonctions de pilotage, de contrôle, de veille et de conseil (au niveau national et international).

i. À court terme :

- Définir un plan directeur avec tous les acteurs concernés et élaborer un chronogramme d'exécution pour l'évaluation et le suivi ;
- Définir un référentiel des compétences sur le processus d'intégration des langues nationales dans le système éducatif (préprimaire, secondaire, tertiaire) ;
- Établir des certifications pour contrôler, valider et reconnaître les acquis obtenus.

5. Curricula et formation des acteurs

5.1. Développement des curricula et production du matériel didactique

Le développement des curricula :

La révision des programmes nécessite la formation (initiale et continue) des enseignants qui seront impliqués dans cette activité. Elle concerne également les élèves dont l'âge et les capacités d'apprentissage doivent être pris en compte pour des activités pédagogiques équilibrées et adéquates en vue d'un rendement optimal. Cette révision implique nécessairement les actions suivantes :

i. À court terme :

- Institutionnaliser les pratiques culturelles des communautés locales pour renforcer l'utilisation des langues et cultures africaines dans l'éducation ;
- Intégrer les cultures nationales dans les curricula d'enseignement à partir d'un référentiel des compétences culturelles, élaboré sur la base d'une approche concertée et impliquant les imaginaires collectifs des différents groupes ethniques. Ce référentiel de compétences permet de produire, à tous les niveaux d'enseignement, des guides et modules appropriés destinés à l'utilisation des enseignants ;
- Introduire les éléments culturels intégrés dans les plans d'étude des différents ordres d'enseignement, en adoptant une approche intégrée par l'identification des disciplines hôtes ou une approche systémique par le développement de créneaux horaires spécifiques à ces nouveaux contenus éducatifs.

ii. À moyen terme :

- Utiliser les technologies de l'information et de la communication pour la numérisation de la production en langues nationales et favoriser l'enseignement à distance.

Modèles d'éducation multilingue et multiculturelle :

- Elaborer des modèles d'éducation multilingue et multiculturelle, en fonction d'une part des finalités générales de l'éducation et d'autre part, des objectifs assignés à l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs ;

- Privilégier les modèles les plus pertinents, de type additifs, qui impliquent l'utilisation des langues locales à tous les niveaux de l'enseignement ainsi qu'un apprentissage et une utilisation effective des langues officielles, susceptibles de garantir de meilleurs rendements internes et externes ;
- Envisager, en fonction du niveau de développement de l'intégration des langues locales, un modèle bilingue langue première / langue étrangère officielle ou un modèle multilingue langue première / langue nationale véhiculaire / langue étrangère officielle.

Orientation pédagogique :

- Assurer l'appropriation par les personnels enseignants de l'approche par les compétences, option entérinée par la plupart des pays africains ;
- Elaborer des didactiques disciplinaires dans l'ensemble des langues enseignées.

5.2. Élaboration du plan de formation des enseignants

i. À court terme :

Mettre en place :

- Un plan stratégique de formation des enseignants sur le terrain, en commençant par le recyclage de ces derniers. La formation initiale et continue du personnel enseignant, d'encadrement et de supervision doit être assurée à travers le renforcement des capacités des institutions nationales de formation (universités, écoles normales supérieures, écoles normales et autres structures de formation) ;
- Un programme de formation initiale basée sur la nouvelle approche adoptée par le pays ;
- Revoir le profil des enseignants conformément aux besoins ;
- Renforcer à court, moyen et long terme, les capacités des acteurs et cadres de l'éducation, notamment les superviseurs, formateurs de formateurs, enseignants, et spécialistes des curricula et de l'évaluation ;
- Réviser les programmes de formation pour prendre en compte la politique d'éducation multilingue et multiculturelle ;
- S'approprier les modèles existants d'enseignement en contexte multilingue qui ont fait leurs preuves.

ii. À moyen terme :

- Capitaliser les savoirs et savoir-faire locaux dans l'enseignement en langues nationales ;
- Créer des centres de formation des formateurs (des écoles normales) au niveau régional, utiliser une mutualisation des ressources pour assurer une formation des cadres pédagogiques de différents pays qui assureront la formation des autres par le biais de formations en cascade qui auront un effet démultiplicateur ;
- Renforcer les capacités des formateurs de formateurs pour l'éducation multilingue et multiculturelle selon une approche d'intégration régionale et sous-régionale qui tienne compte de l'utilisation des langues africaines transfrontières dans l'éducation. Cette stratégie vise d'une part, la mutualisation des expériences et des compétences et d'autre part, la mobilité des enseignants et des formateurs dans les espaces sousrégionaux. Ce qui contribuera à la valorisation des langues africaines sur le marché du travail ;
- Elaborer un référentiel de compétences en éducation multilingue et multiculturelle en conformité avec les recommandations de la Convention d'Arusha (révisé 2002) et la politique de l'Union africaine en matière de reconnaissance des diplômes.

iii. À long terme :

- Mettre en place une politique nationale de recrutement des enseignants en conformité avec la politique d'enseignement multilingue et multiculturelle ;
- Pour les candidats à l'École Normale, mettre en place une politique de recrutement qui privilégie les candidats multilingues.

5.3. Stratégies de déploiement des enseignants dans un contexte multilingue**i. À court terme :**

- Décentraliser le recrutement des enseignants en lien avec le multilinguisme.

6. Édition en langues nationales et politique du livre

L'éducation multilingue et multiculturelle nécessite la production d'ouvrages scolaires multilingues et diversifiés adaptés à la fois aux réalités culturelles nationales, régionales et internationales et aux diverses langues enseignées ou utilisées comme média d'instruction. C'est donc une formidable opportunité pour les Etats de mettre en place une politique du livre qui crée et garantit les conditions d'une production nationale du livre par des maisons d'éditions privées nationales ou régionales, aussi bien pour l'éducation permanente des populations que pour le développement d'un environnement lettré multilingue et multiculturel. C'est pourquoi l'exécution, à court terme, des actions suivantes est-elle fortement recommandée :

i. À court terme :

- Favoriser la production sur place de livres en langues nationales et privatiser la production et la distribution du livre ;
- Adopter une politique exigeante qui garantisse l'accès aux livres de tous les enfants ;
- Appuyer, dans le cadre d'une politique du livre, l'éclosion et le développement de structures éditoriales nationales, pour une meilleure appropriation des techniques de fabrication de livres de qualité.

7. Recherche**i. À court terme :**

- Formaliser un partenariat entre structures de recherche, ministères, collectivités locales, prestataires et industries ;
- Adopter une politique de recherche visant à créer ou à renforcer des structures de recherche et de formation ;
- Lever des fonds d'aide à la recherche et développer des coopérations dans le cadre des organisations régionales et internationales ;
- Assurer le développement d'un environnement lettré multilingue en vue de renforcer les compétences langagières des apprenants, dans le système formel tout comme dans les systèmes non formels et informels.

ii. À court, moyen et long termes :

- Réaliser des recherches fondamentales dans le domaine des sciences sociales, condition de l'efficacité de l'éducation multilingue et multiculturelle en vue de constituer le socle de développement des matériels didactiques et pédagogiques dans les langues et disciplines enseignées ;

- Articuler recherche-action et recherche fondamentale en vue de répondre aux besoins des acteurs de terrain, mener en priorité des descriptions dialectologiques, sociolinguistiques et terminologiques susceptibles d'orienter le choix des langues à utiliser soit comme langues d'enseignement, soit comme matières à enseigner au plan national et/ou régional.

8. La mobilisation des ressources financières

- Mobiliser au plan interne et externe de ressources financières adéquates pour la mise en oeuvre de la politique d'éducation multilingue et multiculturelle ;
- Prévoir dans les budgets nationaux des ressources financières nécessaires à la mise en oeuvre de la politique de l'enseignement en contexte multilingue et multiculturelle ;
- Rechercher des ressources complémentaires auprès des grands ensembles économiques sous-régionaux et régionaux et des coopérations bi- et multilatérales ;
- Donner aux structures concernées les moyens d'action nécessaires ;
- Assurer un financement permanent de l'éducation non formelle, qui a tendance à ne recevoir qu'une partie infime des financements de l'éducation.

Conclusion

Nous réitérons que la réussite de l'éducation multilingue et multiculturelle repose sur :

- la prise de décisions politiques concertées, participatives et démocratiques ;
- une utilisation optimale de toutes les compétences nationales et la concrétisation de ces politiques par leur prise en charge dans la planification et les programmes de développement, notamment à travers leur prise en compte par les budgets nationaux d'éducation.

Documents de politiques africaines

La liste ci-dessous présente quelques uns des plans d'actions, conventions et chartes établis par certains gouvernements africains, depuis les années 1970, afin de promouvoir les langues africaines dans l'éducation, créer des milieux cultivés et renforcer le développement social.

- Charte culturelle pour l'Afrique (1976)
- Plan d'action de Lagos (1980)
- Déclaration sur les aspects culturels du Plan d'action de Lagos (1985)
- Plan d'action linguistique pour l'Afrique de l'Organisation de l'unité africaine (1986)
- Projet de Charte pour la promotion des langues africaines dans l'éducation (1996)
- Déclaration de Harare (1997)
- Plan d'action de Nairobi sur les industries culturelles en Afrique (2005)
- Charte de la Renaissance Culturelle africaine (2006)
- Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique (2006)

Voir également :

L'engagement de Bamako pour un multilinguisme universel (2009) et le Plan d'action de l'engagement de Bamako pour un multilinguisme universel (2009), (www.acalan.org)

Accords régionaux récents sur la langue dans l'éducation des jeunes et l'apprentissage et l'éducation des adultes (www.unesco.org/uiil) :

- Appel de Bamako, Conférence régionale africaine sur l'alphabétisation dans le monde (2007) ;
- Déclaration africaine sur l'apprentissage et l'éducation des jeunes et des adultes : la force motrice du développement de l'Afrique, Conférence préparatoire en Afrique à CONFINTEA VI (2008)

Annexe 3 :

Institutions africaines

De nombreuses institutions et organisations en Afrique ont acquis une expertise dans le domaine des langues dans l'éducation. Cette liste n'est pas exhaustive et inspirera vos propres recherches.

Initiatives et organisations internationales

- Académie africaine des langues (ACALAN), Mali, (www.acalan.org)
- AFRILEX, Association africaine pour la lexicographie, (www.afrilex.africanlanguages.com)
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), (www.adeanet.org)
- Bisharat ! Initiative langues – technologie – développement, (www.bisharat.net)
- Maaya, réseau mondial pour la diversité linguistique, mis en œuvre par l'Académie africaine des langues (ACALAN), sous les auspices de l'Union africaine, (www.maayajo.org)

Universités, instituts de recherche et associations de langue

- Associations/comités de langues, comme la Société de la langue lugandaise (Ouganda), l'Association pour le bafut (Cameroun)
- Centre d'études avancées sur les sociétés africaines (CASAS), Afrique du Sud
- Institut de recherche sur le kiswahili, Tanzanie
- Institut national pour le développement éducatif (INDE), Mozambique
- Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud (PRAESA)
- PROPELCA (Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun)
- Le Réseau ouest et centre-africain de recherche en éducation (ROCARE);
- Universités : les départements de Linguistique et d'Éducation d'universités africaines, telles que l'Université d'Ibadan, l'Université de Ouagadougou et l'Université de Yaoundé.

Ministères de l'Éducation de pays qui mettent en œuvre une éducation multilingue sectorielle (Afrique du Sud, Éthiopie, Malawi, Mozambique) et qui sont en expansion (Burkina Faso, Ghana, Mali, Niger, Tchad), ainsi que les comités linguistiques nationaux comme le Comité sud-africain panlinguistique (PANSALB).

De nombreuses organisations non gouvernementales travaillant sur des questions de développement, au sein et en dehors du secteur de l'éducation, ainsi que **des entreprises et des prestataires de services des secteurs de l'économie formelle et informelle** utilisent des langues africaines dans leur communication orale et écrite. Pour leurs besoins de communication, ces organisations ont effectué les travaux de recherche leur permettant de produire la terminologie technique nécessaire.

Les mass-médias, à savoir les stations de radio, les journaux, les chaînes de télévision, les écrivains et les maisons d'édition.

Programmes d'éducation bilingue/multilingue en Afrique

Les programmes suivants d'éducation en langue maternelle et bilingue en Afrique ont été étudiés au cours des travaux de recherche d'évaluation (Alidou *et al.*, 2006). Cette étude est présentée ici pour donner au lecteur une idée du travail déjà accompli dans ce domaine. Il convient de souligner que cette liste n'est pas exhaustive. Entre temps, certains pays ont introduit de nouveaux programmes, comme le Ghana avec son Programme national d'accélération de l'alphabétisation (NALAP suivant l'acronyme anglais), en 2007, qui établit, à l'échelle nationale, un programme de lecture en onze langues ghanéennes et en anglais deuxième langue, pour les sections maternelles 1 et 2, et pour les trois premières classes du primaire (CP, CE1 et CE2).

L'Afrique du Sud a lancé en 2008 la Campagne d'alphabétisation de masse Kha Ri Gude en 11 langues, y compris en Braille (www.kharigude.co.za).

En 2009, l'organisation non gouvernementale Tin Tua (<http://tintua.org/>) au Burkina Faso a gagné le Prix d'alphabétisation du Roi Sejong, décerné par l'UNESCO et en récompense de l'efficacité de son programme d'éducation non formelle multilingue pour les jeunes et les adultes.

Pour approfondir le travail de sensibilisation et favoriser l'échange au niveau international, les lecteurs sont invités à envoyer des rapports d'information et d'évaluation concernant leurs programmes à l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (uil@unesco.org).

Pays	Programme / mené par
Afrique du Sud	<i>Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA)</i> / Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud : Programmes d'éducation multilingue et de formation des enseignants et des formateurs, par la Faculté des Humanités à l'Université du Cap
Afrique du Sud	Enseignement public en langue maternelle entre 1955 et 2005, par le ministère de l'Éducation
Bénin	Enseignement public en langue maternelle pour jeunes enfants entre 1975 et 1989, par le ministère de l'Éducation
Botswana	Éducation formelle publique, par le ministère de l'Éducation
Burkina Faso	Programme d'Éducation bilingue, par le ministère de l'Éducation de base (MEBA) et l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO)
Burkina Faso	Écoles-satellite, par l'UNICEF, le ministère de l'Éducation de base et d'autres partenaires
Burkina Faso	Centres d'éducation de base non formelle, par l'UNICEF et le ministère de l'Éducation de base

Pays	Programme / mené par
Cameroun	Projet de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun (PROPELCA) par l'Université de Yaoundé
Érythrée	Programme d'éducation en langue maternelle depuis le milieu des années 1990, par le ministère de l'Éducation
Éthiopie	Programme d'éducation en langue maternelle depuis l'indépendance, par le ministère de l'Éducation
Ghana	Écoles bilingues publiques entre 1971 et 2002, par le ministère de l'Éducation
Ghana	Projet pilote d'alphabétisation initiale en langues locales, par le Service d'éducation du gouvernement
Ghana	<i>Assistance to Teacher Education Programme (ASTEP)</i> / Programme d'aide à l'éducation des enseignants, par GTZ
Ghana	Projet Childscope dans les plaines d'Afram, par l'UNICEF
Ghana	<i>Shepherd School Programme (SSP)</i> , par Action Aid
Ghana	Écoles de formation des maîtres, par GTZ
Ghana	Édition et distribution massive de manuels et guides d'enseignement dans deux langues majeures, par la Banque mondiale
Guinée (Conakry)	Programme d'éducation en langue maternelle entre 1966 et 1984, par le ministère de l'Éducation
Guinée-Bissau	Écoles expérimentales bilingues entre 1987 et 1997, par le ministère de l'Éducation, avec le concours de la Coopération néerlandaise (SNV) et d'une ONG portugaise (CIDAC)
Kenya	<i>Rehema School</i> / École Rehema par le Centre Rehema (garderie, école et orphelinat)
Libéria	Politique de langue et d'enseignement pour l'enseignement multilingue, par le ministère de l'Éducation
Malawi	Politique d'enseignement des langues et écoles communautaires, par le ministère de l'Éducation
Mali	Écoles de la Pédagogie convergente, par le ministère de l'Éducation, Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER) de Belgique, Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, aujourd'hui OIF)
Mali	Centres d'Éducation pour le Développement (CED), par le ministère de l'Éducation
Mali	Programme d'alphabétisation, Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA)
Mali	Projet d'éducation non formelle destiné aux enfants déscolarisés et aux femmes, par le ministère de l'Éducation de base et l'UNICEF
Mozambique	<i>Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)</i> / Éducation bilingue expérimentale entre 1993 et 1997, par le ministère de l'Éducation
Namibie	Programme d'écoles de village à J'Hoan, par la Fondation Nyae Nyae
Namibie	Projet d'écoles mobiles Ondao, par l'Association norvégienne pour la Namibie (NAMAS)
Niger	Écoles bilingues expérimentales, par le ministère de l'Éducation de base et GZT-2PEB
Niger	Écoles pilotes bilingues français-haoussa, par le ministère de l'Éducation
Nigéria	<i>Six Year Primary Project</i> / Projet d'enseignement en langue maternelle à Ife, par l'Université Obafemi Awolowo (ancienne Université d'Ife)
Nigéria	<i>Rivers Readers' Project</i> / Projet Rivers des lecteurs, par le gouvernement de l'État de Rivers
Ouganda	<i>Basic Education in Urban Poverty Areas (BEUPA)</i> / Éducation de base dans les zones de pauvreté urbaine, par GTZ
Ouganda	<i>Community Oriented Primary Education (COPE)</i> / Éducation primaire axée sur la communauté, par GTZ
Ouganda	Politique d'éducation linguistique pour l'EPU (enseignement primaire universel), par le ministère de l'Éducation
Sénégal	Écoles communautaires de base (ECB), par un partenariat entre le ministère de l'Éducation, des organisations non-gouvernementales et les communautés concernées
Sénégal	Éducation non formelle par <i>Associates in Research and Education for Development (ARED)</i>

Pays	Programme / mené par
Somalie	Éducation langue maternelle entre 1973 et 1986, par le ministère de l'Éducation
Tanzanie	Politiques et infrastructures en faveur du kiswahili dans l'éducation formelle, les programmes d'alphabétisation et les stratégies post-alphabétisation depuis l'indépendance, par le ministère de l'Éducation
Tanzanie et Afrique du Sud	<i>Language of Instruction in Tanzania and South Africa</i> (LOITASA) / projet langue d'enseignement en Tanzanie et en Afrique du Sud, par l'Université de Dar es Salam (Tanzanie), l'Université d'Oslo (Norvège), et l'Université de Western Cape (Afrique du Sud)
Tchad	Programme pour l'enseignement en langue nationale, par le ministère de l'Éducation et GTZ/PEB
Togo	Écoles d'initiative locale (EDIL), par les communautés concernées
Zambie	<i>Primary Reading Programme</i> / Programme de lecture dans le primaire, par le ministère de l'Éducation, en collaboration avec DFID
Zambie, Afrique du Sud, Namibie, Botswana	<i>Breakthrough to Literacy</i> / Ouverture à l'alphabétisation, par l'organisation non gouvernementale Molteno Project

Annexe 5 :

Glossaire de termes techniques

Les définitions ci-dessous ont été adaptées au contexte linguistique africain par l'équipe qui a récemment effectué une évaluation d'expériences d'éducation en langue maternelle et bilingue en Afrique (Alidou *et al.*, 2006).

Différence entre langue et dialecte

Du point de vue linguistique, la distinction entre langue et dialecte met l'accent sur l'intelligibilité. Ainsi, on définira comme dialectes d'une même langue des variétés distinctes de parlers qui permettent à leurs locuteurs de se comprendre suffisamment et de communiquer sans difficulté. Si ces personnes ne sont pas en mesure de se comprendre suffisamment, on considère alors qu'il s'agit de langues différentes.

Apprentissage informel d'une langue

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

Apprentissage formel d'une langue

L'apprentissage formel se fait dans des cadres éducatifs formels. Il peut y avoir apprentissage formel d'une première, d'une deuxième, d'une troisième langue, voire plus, à l'école.

Langue maternelle ou première langue (L1)

La langue maternelle est définie comme la langue qu'un enfant apprend en premier de la personne ayant le rôle de « mère » ou gardien.

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

Langue étrangère

Une langue étrangère est une langue qui n'est pas familière à une personne et, donc, qu'elle ne maîtrise pas. Il convient de souligner que pour de nombreux apprenants africains, les langues officielles sont souvent des langues étrangères. Dans une perspective sociale, les langues officielles (là où il s'agit des anciennes langues coloniales) ne sont plus étrangères car elles ont acquis un statut officiel et sont présentes dans les pays africains depuis plus d'une centaine d'années. De plus, dans les zones urbaines de nombreux pays africains, il existe des personnes qui, historiquement, auraient parlé des langues africaines à la maison, mais qui, maintenant, se considèrent comme locuteurs natifs de portugais (à Maputo et à Luanda par exemple), de français (comme à Dakar) ou d'anglais (par exemple, à Johannesburg et Nairobi).

Langue seconde (L2)

Dans ce document, le terme de langue seconde est employé avec le sens de langue apprise à l'école dans le cadre d'un enseignement formel ; il ne doit pas être confondu avec la deuxième langue de l'élève ou d'autres langues apprises de manière informelle en dehors de l'école. En Afrique, les langues officielles sont étrangères à de nombreux élèves et, souvent, elles ne sont apprises qu'en tant que langue seconde.

- **Programme renforcé L2** signifie que les élèves étudient la L2 en tant que matière et reçoivent un soutien supplémentaire pour apprendre comment utiliser la L2 en tant que langue d'enseignement (par exemple, le vocabulaire enseigné spécifiquement pour des matières particulières).
- **Retrait L2**, soit l'approche du *pull-out*, signifie que les élèves sont habituellement en cours avec des locuteurs L1 de la langue d'enseignement (LDE) - et qu'ils sont « retirés » ou extraits du programme normal pour suivre un enseignement intensif de la langue seconde à divers moments. Le problème avec ce modèle est que le reste des étudiants continuent le programme d'études et que les élèves L2 prennent du retard.

Langue de grande diffusion (LGD)

Une langue de grande diffusion est une langue que les locuteurs de langues maternelles différentes utilisent pour communiquer entre eux. La LGD est aussi appelée *lingua franca* ou langue véhiculaire.

Langue (ou support) d'enseignement (LDE)

La langue d'instruction est la langue utilisée pour l'enseignement et l'apprentissage de la matière du programme d'études.

Éducation bilingue

Cette éducation est définie de plusieurs façons. Ce terme désignait à l'origine l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Elle comprenait l'apprentissage de deux langues en tant que matières, mais ne s'y limitait pas. De ce fait, cela signifiait en général l'utilisation de la L1 plus une L2 comme langue d'enseignement. En Afrique du Sud, on entend par éducation bilingue un enseignement en langue maternelle (avec la L1 comme support) tout au long de la scolarité, plus une langue seconde enseignée comme matière à un bon niveau. Ce terme est de plus en plus employé à tort dans certains contextes, en particulier en Amérique du Nord, et désigne l'utilisation d'une L1 comme langue d'enseignement pendant une courte période (voir les modèles de sortie précoce de transition), suivie par une L2 en tant que langue d'enseignement, pendant la majorité du temps. Autrement dit, il est employé à tort comme synonyme de système d'éducation dispensé principalement dans une langue seconde. Cette utilisation abusive du

terme s'est répandue dans de nombreux pays en Afrique où les gens qualifient les programmes de bilingues même quand ils ne comportent qu'une très faible utilisation de la L1. La définition des différents modèles utilisés dans les programmes d'éducation bilingue (soustractif, sortie précoce, sortie tardive, additif) est donnée ci-après.

Types de modèles d'éducation bilingue :

1. **Modèle d'enseignement soustractif** : L'objectif du modèle soustractif est d'amener les apprenants à abandonner la langue maternelle et à employer la langue officielle/étrangère comme langue d'enseignement dès que possible. Quelquefois, cela implique d'opter directement pour la langue officielle/étrangère comme langue d'enseignement dès la première année d'école.
2. **Modèles de sortie précoce (ou de transition)** : L'objectif de ce modèle est le même que celui des modèles soustractifs. Il consiste à n'avoir qu'une seule langue à la fin de la scolarité, et la langue ciblée est généralement la langue officielle/étrangère. Les apprenants peuvent commencer à utiliser la langue maternelle et passer progressivement à la langue officielle/étrangère comme langue d'enseignement. Si la transition vers la langue officielle/étrangère se fait sur un à quatre ans, on parle de modèle de sortie précoce de transition.
3. **Modèles de sortie tardive** : Si la transition de la langue maternelle en tant que support d'enseignement vers une autre langue cible est repoussée jusqu'aux années 5-6, on parle de modèle de sortie tardive de transition. Un modèle de sortie tardive efficace qui conserve la langue maternelle en tant que matière au-delà des années 5-6 peut déboucher sur un bilinguisme additif, dans la mesure où une pédagogie efficace d'enseignement de la première langue et de la langue seconde est utilisée en classe en association avec une alphabétisation aux contenus adaptés.
4. **Modèles d'enseignement additifs (bilingues)** : Dans le modèle d'enseignement additif, l'objectif est d'utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité, (avec la langue officielle/étrangère enseignée comme matière) ou d'utiliser la langue maternelle plus la langue officielle/étrangère en tant que doubles supports d'enseignement jusqu'à la fin de la scolarité. Dans le modèle d'enseignement additif, la langue maternelle n'est jamais supprimée en tant que langue d'enseignement et elle est toujours utilisée pendant au moins la moitié de la journée ou du temps consacré à la matière. L'objectif est donc d'atteindre un très bon niveau de langue maternelle plus un niveau élevé dans la langue officielle/étrangère. En Afrique, les modèles additifs applicables peuvent être les suivants :
 - La langue maternelle tout au long de la scolarité et la langue officielle/étrangère enseignée en tant que matière à part entière par un professeur spécialisé ;
 - Un support double : langue maternelle au moins jusqu'aux niveaux 4-5, suivie par une utilisation progressive de la langue officielle/étrangère pendant au maximum 50 % de la journée ou du temps consacré à la matière jusqu'à la fin de la scolarité ;
 - Éducation trilingue : il pourrait être bénéfique de passer d'un modèle d'éducation bilingue à un modèle d'éducation trilingue dans lequel intervient, outre la langue maternelle et la langue officielle, une langue nationale de grande diffusion (pour les suggestions, voir aussi les tableaux 2 à 4, Bodomo, 1996 ; Tadjadjeu, 1996).

Éducation multilingue

Le terme « éducation multilingue » a été adopté en 1999 dans la résolution 12 de la Conférence générale de l'UNESCO pour désigner l'emploi de trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale ou nationale et une langue internationale. Cette résolution allait dans le sens de l'idée selon laquelle seule une éducation multilingue serait en mesure de répondre aux exigences de la participation mondiale et nationale ainsi qu'aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique (UNESCO, 2003).

Éthos multilingue

L'éthos multilingue plaide pour l'acceptation et la reconnaissance de la diversité linguistique afin de garantir la cohésion sociale et d'éviter la désintégration des sociétés (Ouane, 2009). Il prend en compte l'entremêlement des langues chez les personnes multilingues et dans les communautés, entre les domaines sociaux et les pratiques de communication. L'éthos multilingue met l'accent sur les points communs et la complémentarité entre les langues, et sur l'hétéroglossie, à travers mais aussi au sein des communautés, et dans une situation donnée. De ce point de vue, aucun groupe social ne peut revendiquer la propriété de la langue ni de frontières linguistiques définies.

Références

- ADEA.2010. *Guide de politique sur l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs*. Tunis : ADEA.
- ADEA Secrétariat 2004. *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines*. Compte rendu de la biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003), www.adeanet.org, consulté le 15 novembre 2009.
- Adegbija, Efurosibina. 1995. Les problèmes majeurs dans l'enseignement en LMC : trois expériences au Nigeria. In : Adama Ouane (éd.). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation. pp. 281-317.
- Alidou, Hassana, Maman Mallam Garba, Andillo A. Halilou, Laouali M. Maman, Abdoulaye Ibbo Daddy. 2009. *Etude d'élaboration du document de stratégie nationale de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger*. Mars 2009. Ministère de l'éducation nationale de la République du Niger.
- Alidou, Hassana, André Batiana, Aimé Damiba, Afsata Kabore Pare, Emma Clarisse Remain Kinda. 2008. *Le Continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso: une réponse aux exigences de l'éducation de qualité. Evaluation prospective du programme de consolidation de l'éducation bilingue et plan d'action stratégique opérationnel 2008-2010*. Rapport d'étude (version finale) mai 2008.
- Alidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. 2006. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars.
- Alidou, Hassana et Birgit Brock-Utne. 2006. Expérience I – Pratiques d'enseignement – Enseigner dans une langue familière aux élèves. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars. pp. 97-115.
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4ème éd.). Clevedon, Multilingual Matters.
- Bamgbose, Ayo n.d. *Language of Instruction Policy and Practice in Africa* www.unesco.org/education/languages_2004/affichlang_afrique.pdf, ainsi qu'une carte des langues africaines communautaires et de leur utilisation dans l'éducation, consultée le 12 décembre 2009.

- Bamgbose, Ayo 2000. *Language and Exclusion : the Consequences of Language in Africa*. Hambourg, LIT.
- Banque mondiale, 2005. *In their own language... Education for All*. Education Notes, juin 2005.
- Banque mondiale, 2000. *Female School Participation in West Africa*. Africa Region Findings 164, Washington D.C.
- Bodomo, Adams. 1996. On Language and Development in Africa: The Case of Ghana. *Nordic Journal of African Studies* 5(2). pp. 31-51.
- Brock-Utne, Birgit et Hassana Alidou. 2006. Expérience II : Élèves actifs – Apprentissage dans une langue connue. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars. pp. 116-135.
- Buchan, Amanda, Dr Rod Hicks, Tony Read, 2005. *Draft evaluation report of year 1 of the reading pilot project*. Commandé par le DCI et USAID pour le ministère de l'Éducation et des sports, novembre 2005.
- Busch, Brigitta 2004. *Sprachen im Disput: Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. DRAVA: Klagenfurt, Autriche.
- Carr-Hill, Roy et Fiona Roberts. 2007. *Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notamment en Afrique*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Chatry-Komarek, Marie. 2005. *Langue et éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Chatry-Komarek, Marie. 1994. *Des manuels scolaires sur mesure : guide pratique à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement*. Paris : L'Harmattan.
- Cummins, Jim. 2008. Teaching for Transfer: Challenging the two Solitudes Assumptions in Bilingual Education. In: Jim Cummins (éd.). *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5 : Bilingual Education. New York: Springer Science + Business Media LLC. pp. 65-75.
- 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.
- Delisle, Jean et Judith Woodsworth. 1995. *Les traducteurs dans l'histoire*. Presses de l'Université d'Ottawa et Éditions UNESCO.
- Dembélé, Martial et Bé-Rammaj Miaro-II. 2003. *Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique sub-saharienne*. Document de travail. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.
- Diki-Kidiri, Marcel. 2007. *Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberspace ?* Paris : UNESCO.
- Djité, Paulin G. 2008. *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters Ltd.
- Fafunwa, A., J. Macauley, J. Soyinka. 1989. *Education in Mother Tongue. The Ife Primary Education Research Project (1970-1978)*. Ibadan : Ibadan University Press.
- Fagerberg-Diallo, Sonja. 2006. *Approches et processus centrés sur les apprenants : le lien entre l'éducation non formelle et la création d'un environnement lettré*. Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars.

- Faye, Souleymane 2006. *The Impact of Linguistic Dominance on Senegalese National Languages*. Document présenté à la conférence « The power of language », 16 avril 2006, Dakar, Goethe-Institut.
- 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.
- Gadelii, Karl E. 2004. *Annotated Statistics on Linguistic Policies and Practices in Africa*. www.african.gu.se/downloads/gadeliireport.pdf, consulté le 24 avril 2009.
- Galdamès, Viviana, Hassana Alidou, Ingrid Jung et Thomas Büttner (éds). 2004. *L'Ecole vivante : enseigner la langue maternelle dans un programme d'éducation bilingue*. Niamey : INWENT-2PEB/GTZ.
- Gorter, Durk *et al.* (n.d.). *Benefits of Linguistic Diversity and Multilingualism*. Position Paper of Research Task 1.2 on Cultural Diversity as an Asset for Human Welfare and Development. Sus.Div. (Sustainable Development in a Diverse World), EURODIV (Cultural Diversity in Europe), www.susdiv.org/uploadfiles/RT1.2_PP_Durk.pdf, consulté le 2 septembre 2009.
- Griefenow-Mewis, Catherine. 2004. How to Turn Oral African Languages into Written Languages? The Somali and Oromo Experience. In: Joachim Friedrich Pfaffe (éd.). *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Compte rendu de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisée à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi and GTZ. pp. 230-237.
- Grin, Francois. 2005. The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs. In : Neville Alexander (éd.). *Mother-tongue based Bilingual Education in Southern Africa. The dynamics of implementation*. Multilingualism, Subalternity and Hegemony of English, Volume 4. Frankfurt a.M. and Cape Town: Multilingualism Network and Project for the Study of Alternative Education in South Africa. pp. 11-25.
- Guttman, Cynthia. 2003. *L'éducation dans et pour la société de l'information*. Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information. Paris : UNESCO.
- Hartshorne, Ken. 1992. *Crisis and Challenge: Black Education 1910-1990*. Le Cap : OUP.
- Heugh, Kathleen, Carol Benson, Berhanu Bogale, Mekonnen Alemu Gebre Yohannes. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*, 22 January 2007. Commissioned by the Ministry of Education Sept. to Dec. 2006.
- Heugh, Kathleen. 2006a. Théorie et pratique : Modèles de langues d'enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision, et résultats. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars. pp. 62-96.
- Heugh, Kathleen. 2006b. Conséquences en matière de coûts de l'offre d'éducation en langue maternelle et de modèles bilingues forts en Afrique. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et

- Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars. pp. 157-178.
- Ilboudo, Paul Taryam. 2003. *Étude de Cas National - Burkina Faso. Pertinence de l'éducation-adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso*. Document de travail pour la Biennale de l'ADEA, 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.
- Industrie Canada 2006. *Enquête sur les entreprises de l'industrie de la langue au Canada. Traduction, interprétation et formation linguistique*. www.btb.gc.ca/btb.php?lang=eng&cont=1045, consulté le 27 août 2009.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2009. Note d'Information No 1. *Analyse sur l'Enquête internationale de l'ISU sur les statistiques de films de long métrage*. Montréal, Québec, Institut de statistique de l'UNESCO.
- International Reading Association 2005. Rapport provisoire. *Improving the Quality of Literacy Learning in the Content Areas – Situational Analysis of Secondary Level Education in Botswana*. Section de l'UNESCO de l'Éducation secondaire générale, Division de l'enseignement secondaire, technique et professionnel.
- Jessner, Ulrike 2008. Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In : Jim Cummins (éd.). *Encyclopedia of Language and Education* Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer Science + Business Media LLC. pp. 91-103.
- Légère, Karsten. 2004. Against the myth of African languages lacking terminologies. In: Joachim Friedrich Pfaffe (éd.). 2004. *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Rapport de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisée à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi et GTZ. pp. 37-58.
- Macdonald, Carol. 1990. *Main Report of the Threshold Project*. Pretoria : The Human Sciences Research Council.
- Mafundikwa, Saki. 2007. *African Alphabets: The Story of Writing in Afrika*. New York : Mark Batty Publisher.
- Muyeeba, Kyangubabi C.-M. 2004. Challenges of Making and Implementing Policy in the Multilingual State of Zambia. In: Joachim Friedrich Pfaffe (éd.). 2004. *Making Multilingual Education a Reality for All. Operationalizing Good Intentions*. Rapport de la troisième Conférence internationale de l'Association pour le développement des langues africaines dans l'éducation, les sciences et la technologie (ADALEST) et du cinquième Symposium sur la langue nationale au Malawi organisée à Mangochi, Malawi, 30 août–3 septembre 2004. Zomba: Centre for Language Studies, University of Malawi and GTZ. pp. 175-184.
- Mwinsheikhe, Halima Mohammed. 2003. Science and the Language Barrier: Using Kiswahili as a Medium of Instruction in Tanzania Secondary Schools as a Strategy of Improving Student Participation and Performance in Science. In: Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éds). *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*. Dar es Salam : E & D Publishers. pp. 129-149.
- Nations Unies. 2002. Rapport du Sommet mondial sur le développement durable, Johannesburg, Afrique du Sud, 26 août-4 septembre 2002. New York ; Nations Unies.
- Obanya, Pai 1999. Education, Equity and Transformation from the Perspectives of Language Education. In: Leslie Limage (éd.). *Comparative Perspectives on Language and Literacy*. Sélection de documents issus du travail du 10e Congrès mondial des associations d'éducation comparée, Le Cap, 1998. Dakar : UNESCO-BREDA. pp. 17-30.

- OCDE, Banque africaine de développement. 2008. *Perspectives économiques en Afrique 2008*. Paris, Tunis : OCDE, Banque africaine de développement.
- OIT (Conseil d'administration, Commission de l'emploi et de la politique sociale). 2007. *GB.298/ESP/4*. www.ilo.org/public/french/standards/relm/gb/docs/gb298/pdf/esp-4.pdf, consulté le 27 août 2009.
- Okech, Anthony 2002. L'alphabétisation multilingue, une ressource. *Éducation des Adultes et Développement* no. 59, www.dvv-international.de/index.php?article_id=398&clang=2, consulté le 2 septembre 2009.
- Ouane, Adama. 2009. My journey to and through a multilingual landscape. In: Birgit Brock-Utne et Gunnar Garbo (éd.). *Language and Power. The Implications of Language for Peace and Development*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota. pp. 164-171.
- Ouane, Adama (éd.). 1995. Vers une culture multilingue de l'éducation. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.
- Ouedraogo, Rakissouiligr Mathieu. 2002. L'Utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique. *Bulletin de l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique*, décembre 2002 4(4), www.unesco-iicba.org/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=88, consulté le 2 septembre 2009.
- Prah, Kwesi 2005. Language and Instruction for Education, Development and African Emancipation. In : Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson (éd.). *Languages of Instruction for African Emancipation*. Cape Town : CASAS, Dar es Salam : Mkuki na Nyota Publishers. pp. 23-50.
- Prah, Kwesi. 2003. Going native: Language of Instruction for Education, Development and African Emancipation. In: Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (eds). *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA)*. Dar es Salaam : E & D Publishers. pp. 14-35.
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). 2006. *Points forts des élèves issus de l'immigration, Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. Paris : OCDE.
- Prophet, Robert et J. Dow. 1994. Mother-tongue Language and Concept Development in Science. A Botswana Case Study. *Language, Culture and Curriculum* 7(3), pp. 205-217.
- Rapport mondial sur le développement humain 2004. *La liberté culturelle dans un monde diversifié*. New York : PNUD.
- Reiner, Peter. (à paraître). Promise and Pitfalls. A Commercial View of Publishing in African Languages. Windhoek, Namibia. In : Adama Ouane et Christine Glanz (éds), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Un bilan et une analyse de la théorie et de la pratique dans l'éducation en langue maternelle et bilingue en Afrique sub-saharienne*. Hambourg, Tunis : UIL et ADEA.
- Rubagumya, Casmir. 2003. English Medium Primary Schools in Tanzania: a New Linguistic Market in Education? In: Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (éds). *Language of Instruction in Tanzania and South Africa*. Dar es Salaam : E & D Publishers. pp. 149-170.
- Sampa, Francis K. 2005. *Le programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP): améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles*. Paris: ADEA, L'Harmattan. www.adeanet.org consulté le 21 octobre 2009.
- Stroud, Christopher. 2002. *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*. New Education Division Document No. 10. Stockholm : Sida.
- Tadadjeu, Maurice. 1996. *The Cameroonian Experience of Teaching National Languages in Schools: Prospects for International Cooperation and African Integration*. Présentation au Séminaire panafricain sur les problèmes et les perspectives de l'utilisation des langues nationales africaines dans l'éducation, Accra, Ghana, 26-30 août 1996.

- Traoré, Samba. 2001. *La Pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Genève : UNESCO Bureau International d'Éducation.
- UNESCO. 2005. *Rapport sur la science*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2003. *Document cadre : L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2002. *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Adopté par la 31^e Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 2 novembre 2001. Paris : UNESCO. unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf, consulté le 2 septembre 2009.
- UNESCO. 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : UNESCO.
- Walther, Richard. 2007. *La formation professionnelle en secteur informel ou Comment dynamiser l'économie des pays en développement ?* Paris : Agence Française de Développement.
- Western Cape Education Department. 2002. *Language Policy in the Primary Schools of the Western Cape*. wced.wcape.gov.za/documents/lang_policy/index_exsum.html, consulté le 11 juillet 2009.
- Wiesand, Andreas avec la collaboration de Michael Soendermann 2005. *The "Creative Sector" – An Engine for Diversity, Growth and Jobs in Europe. An Overview of Research Findings and Debates*. Amsterdam : European Cultural Foundation.
- Wilmot, Eric Magnus. 2003. *Stepping Outside the Ordinary Expectations of Schooling: Effect of School Language on the Assessment of Educational Achievement in Ghana*. Document présenté lors de la 47^e Réunion annuelle du CIES, 12-16 mars, La Nouvelle Orléans.
- Wolff, Ekkehard. 2006. Contexte et histoire – politiques linguistiques et planification en Afrique. In : Hassana Alidou, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, Ekkehard Wolff. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique sub-saharienne*. Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour la Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31 mars. pp. 29-61.



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Institut de l'unesco
pour l'apprentissage
tout au long de la vie



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique

