



HAL
open science

Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXI e siècle ?
Document de réflexion et d'orientation (DRO) de la 59 e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février.

Bruno Maurer, N'Doye Mamadou

► **To cite this version:**

Bruno Maurer, N'Doye Mamadou. Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXI e siècle ? Document de réflexion et d'orientation (DRO) de la 59 e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février.. CONFEMEN. 2022. hal-04476063

HAL Id: hal-04476063

<https://hal.science/hal-04476063v1>

Submitted on 24 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LANGUE PREMIÈRE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Quelle (s) stratégie (s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre ensemble au XXI^{ème} siècle ?

CONFEMEN, 2022, *Langue première et langue d'enseignement : Quelle(s) stratégie(s) pour faciliter les premiers apprentissages, la réussite scolaire et le vivre-ensemble au XXI^e siècle ?* Document de réflexion et d'orientation (DRO) de la 59^e session ministérielle tenue à Rabat les 21 et 22 février. Dakar, CONFEMEN-PACTE.
ISBN 92-9133-106-6

Crédit photo page de couverture : GPE

Équipe de réalisation

Ce document de réflexion et d'orientation (DRO) a été réalisé dans le cadre de la 59^e session ministérielle de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) qui s'est tenue les 22 et 23 février 2022 à Rabat (Maroc).

Supervision générale

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire général de la CONFEMEN

Comité éditorial CONFEMEN

- **Mme Fatimata BA DIALLO**, Conseillère en politiques éducatives, coordonnatrice du Programme d'Appui au Changement et à la Transformation de l'Éducation (PACTE)
- **Dr Guy-Roger KABA**, conseiller en politiques éducatives au PACTE, responsable de l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE)
- **Mme Maria KANTCHEVA**, Conseillère spéciale en relations internationales au Bureau du Secrétaire général
- **M. Abobacar SY**, Conseiller spécial en communication et digitalisation au Bureau du Secrétaire général
- **M. Amadou Diallo**, Responsable du Service Administratif et Financier
- **Mme Tamara JACOD**, stagiaire mise à disposition par le Québec

Réalisation scientifique France Éducation International (FEI)

- **M. Pierre-François Mourier**, Directeur général
- **M. Emmanuel Bailles**, chef de projets du département de coopération en éducation
- **Mme Ella PELEI**, assistante administrative pour la production du DRO.

Consultants

- **M. Mamadou NDOYE**, expert en sciences de l'Éducation et sciences politiques, ancien ministre de l'Éducation
- **M. Bruno MAURER**, professeur des universités en sociolinguistique et didactique des langues à l'Université Montpellier 3 (France) et à l'Université de Lausanne (Suisse).



Avant-propos

La 59^e session de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements membres de la Francophonie (CONFEMEN) s'est déroulée à une période charnière où l'institution est marquée par deux faits majeurs. D'abord, elle consacre le couronnement des activités commémoratives des soixante ans de l'institution. Ensuite, elle marque, par la thématique retenue pour cette session ministérielle, la réaffirmation de la volonté de la CONFEMEN d'appuyer les États et gouvernements membres dans l'amélioration de la qualité de leurs systèmes éducatifs, en ciblant l'apprenant comme élément central.

En effet les évaluations internationales PASEC2014 et PASEC2019 ont révélé l'importance de la langue d'apprentissage dans les performances scolaires des élèves. Le contexte multilingue des pays cibles de l'évaluation PASEC amène à approfondir la réflexion sur la question linguistique dans les apprentissages de base et sur la problématique du vivre ensemble dans ce cadre.

Aussi le présent document de réflexion et d'orientations (DRO) de la 59^e session ministérielle relève-t-il plusieurs préoccupations dont la prise en compte est essentielle pour le devenir des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres. Il réserve une place centrale à la formulation de propositions concrètes dont la mise en œuvre pourrait fortement contribuer à l'émergence d'un enseignement multilingue efficace pour assurer le vivre-ensemble. Il a également le mérite d'évoquer la question des coûts et des avantages d'un tel enseignement. Pour ces raisons, ce DRO constitue un outil essentiel d'aide à la décision pour les ministres de l'Éducation. En outre, il vient renforcer et compléter d'autres démarches entreprises au niveau des pays ou au sein de la Francophonie telle que l'initiative École et langues nationales en Afrique (ELAN). Les acquis d'apprentissage des élèves participant à cette initiative ont d'ailleurs fait l'objet d'une évaluation par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) qui a mis en lumière des résultats encourageants quant à l'impact positif du bilinguisme en milieu scolaire.

J'adresse mes sincères remerciements aux ministres et chefs de délégations présents à la 59^e session ministérielle ainsi qu'à la réunion du Bureau qui l'a précédée pour leurs pertinentes contributions et pour l'adoption de ce DRO.

J'adresse également mes remerciements aux correspondants nationaux de la CONFEMEN et aux experts nationaux pour leur disponibilité tout au long du processus de production de ce document, depuis le choix du thème jusqu'à l'adoption du document par les ministres de l'éducation.

C'est l'occasion pour moi de saluer le travail exemplaire réalisé par France Éducation International, prestataire pour la réalisation de cet important document, ainsi que l'expertise dont ont fait preuve les deux personnalités scientifiques de renommée internationale mises à contribution. Enfin, mes remerciements vont à l'endroit de l'équipe de la CONFEMEN qui a assuré le suivi technique et administratif ainsi que la communication.

Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Secrétaire général de la CONFEMEN

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 9 |
| 1.1 Problématique du DRO | 9 |
| 1.2 Méthodologie de travail et résultats | 11 |
| 2. Clarification conceptuelle, revue analytique et état des lieux | 13 |
| 2.1. Clarification terminologique : quels mots pour parler des langues à propos des systèmes éducatifs ? | 13 |
| 2.1.1 Le point de vue social pour parler des langues | 13 |
| 2.1.2 Le point de vue scolaire pour parler des langues | 14 |
| 2.1.3 Le point de vue acquisitionniste pour parler des langues | 15 |
| 2.2 Politiques linguistiques dans le monde | 15 |
| 2.2.1 Libéralisme ou interventionnisme | 16 |
| 2.2.3 Incitation versus contrainte | 17 |
| 2.2.4 Une gamme plus large de politiques linguistiques | 17 |
| 2.3 Contextes et politiques linguistiques en Afrique francophone au Sud du Sahara | 18 |
| 2.3.1 Contextes linguistiques africains | 18 |
| 2.3.2 Politiques linguistiques africaines | 20 |
| 3. Propositions de mise en œuvre d'un enseignement bi/multilingue efficace pour le vivre ensemble et la réussite scolaire | 27 |
| 3.1 Entrée politique : options de politique et de stratégie | 27 |
| 3.1.1 Orientations de politique pour le vivre ensemble | 27 |
| 3.1.2 Options de politique et de stratégie pour la réussite scolaire | 32 |
| 3.1.3 Démarche progressive et pragmatique de mise en œuvre | 38 |
| 3.2 Une entrée sociolinguistique | 39 |
| 3.2.1 Les critères de choix | 39 |
| 3.2.2 Les modalités et rythme d'introduction | 41 |
| 3.2.3 Les procédures de choix à privilégier pour établir une carte scolaire | 42 |
| 3.3 Une entrée curriculaire | 43 |
| 3.3.1 Quels modèles de multilinguisme scolaire ? | 43 |
| 3.3.2 Multilinguisme scolaire et approches par les compétences | 45 |
| 3.3.3 Propositions curriculaires pour un modèle multilingue additif | 46 |
| 3.4 Une entrée didactique | 47 |
| 3.4.1 Principes d'une didactique des langues 1 dans une optique multilingue | 47 |
| 3.4.2 Principes d'une didactique du français, langue matière et future langue d'enseignement | 48 |
| 3.5 Une entrée méthodologique | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6 Une entrée en ingénierie de la formation | 51 |
| 3.7 Une entrée par les outils de la classe | 53 |
| 3.8 Une entrée par les contenus curriculaires favorisant une culture du vivre ensemble | 55 |
| 3.8.1 Connaissances et compétences pertinentes pour le vivre ensemble | 55 |
| 3.8.2 Modes d'intégration du vivre ensemble dans les contenus curriculaires | 56 |
| 3.8.3 Approches pédagogiques de l'éducation au vivre ensemble | 58 |
| 3.8.4 Techniques et procédés pédagogiques pour l'apprentissage du vivre ensemble | 60 |
| 4. Coûts et avantages de l'enseignement bilingue | 65 |
| 4.1 Coûts additionnels de l'enseignement bilingue | 65 |
| 4.2 Bénéfices/avantages | 67 |
| 4.2.1 Impact sur les résultats d'apprentissage et le rendement interne | 67 |
| 4.2.2 Bénéfices économiques et sociaux à moyen et long terme | 68 |
| 5. Des mesures critiques pour créer les conditions de succès de l'enseignement bilingue | 71 |
| 5.1 Promotion effective des langues nationales | 71 |
| 5.2 « Fertilisation croisée : éducation non formelle et formelle » (Aliou Boly, 2006) | 73 |
| 5.3 Planification adéquate de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue | 74 |
| 5.4 Dispositif participatif fonctionnel de pilotage du changement | 76 |
| 5.5 Une décentralisation effective de la décision et de la gestion, notamment des enseignants | 76 |
| 5.6 Financement suffisant et ciblé | 77 |
| 5.7 Politique stratégique de communication | 78 |
| 6. Conclusions/Recommandations | 81 |
| 7. Références bibliographiques | 87 |



1.

Introduction

Le Document de Réflexion et d'Orientation (DRO) de la 59^e session ministérielle de la CONFEMEN porte la réflexion sur la recherche de réponses à l'interrogation centrale du titre ci-dessus qu'il convient tout d'abord de clarifier. Les stratégies en question font référence à l'intégration des langues africaines dans l'enseignement formel et plus précisément aux modèles d'enseignement bilingue : langue nationale (L1) / français (L2).

La réflexion sur l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement n'est pas nouvelle pour la CONFEMEN. En organisation pionnière, la CONFEMEN se prononçait dès 1986 pour une plus grande place aux langues nationales dans l'enseignement à travers un ouvrage intitulé « Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs ».

En 1995, elle publiait un DRO qui mettait déjà en avant la problématique de mise en œuvre, autrement dit du « comment » : « Point n'est besoin de développer des arguments en faveur de l'utilisation des langues nationales. Le vrai débat est celui des modalités d'introduction progressive et judicieuse de celles-ci dans le système éducatif formel, qui présuppose une politique linguistique cohérente » (CONFEMEN 1995).

Par la suite, le DRO de 2016 sur le décrochage scolaire, analysant les facteurs explicatifs, pointait du doigt la question linguistique : « Parmi les plus importants, il y a les orphelins, les immigrants, la langue maternelle d'enfants de minorité ».

Quelles questions, quelles approches nouvelles soulève la problématique du DRO de la 59^e session ministérielle de la CONFEMEN ?

1.1 Problématique du DRO

Se basant sur les acquis des expériences nationales, le DRO met à l'ordre du jour le défi du passage du « pourquoi » et de l'analyse au « comment » et au développement effectif d'un enseignement bilingue articulant L1 et L2.

Qu'est-ce qui justifie une telle option ? La première raison est qu'au 21^e siècle, il est internationalement prouvé et affirmé par la majorité des pays et des organisations et évaluations internationales (UNESCO, UNICEF, Banque mondiale, PME, OIF, PISA...) que la première langue d'apprentissage scolaire de l'enfant doit être celle qu'il maîtrise avant d'entrer à l'école. Si cette quasi-unanimité ne clôt pas définitivement le débat sur la justification, elle rend superflues des investigations supplémentaires sur ce point.

La seconde raison est qu'à l'ère des Objectifs du développement durable (ODD), les enjeux de qualité articulés à l'équité et à la pertinence reviennent au premier plan et orientent la recherche et la décision politique vers le facteur linguistique dans l'apprentissage en termes de comment et non plus de pourquoi. En Afrique, la question est particulièrement critique car le fossé est énorme entre besoins en capital humain et attentes sociales d'une part et performances des systèmes scolaires d'autre part. Et il y a été démontré à suffisance le lien entre faiblesse du développement, faiblesse de l'éducation et politique linguistique erronée (Wolff, 2006).

Enfin, et c'est la troisième raison, l'enseignement bilingue n'est encore que rarement mis à l'œuvre dans les systèmes éducatifs africains, coincés dans un statu quo qui paraît indépassable.

Voilà pourquoi la problématique du DRO aborde les politiques, stratégies et modalités concrètes d'un multilinguisme scolaire fondé sur une scolarisation dans la langue première des apprenants, articulée à un apprentissage du et en français dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest et Centrale.

Ce choix d'aller de l'avant dans la mise en œuvre n'ignore nullement les expériences africaines malheureuses en la matière. Au contraire, loin de se fier au volontarisme et à la spontanéité, il se fonde sur les garanties scientifiques (résultats de la recherche) et empiriques (pratiques ayant fait leurs preuves sur le terrain) d'efficacité du « comment » en déroulant ainsi la problématique : « Quelles sont les conditions qui garantissent l'efficacité d'une méthode alliant enseignement dans la langue maternelle et enseignement multilingue? Quels sont les coûts et les avantages associés aux méthodes d'enseignement multilingue au niveau de l'élève, de la famille, de la collectivité, de l'établissement scolaire, de la région, de la nation? Comment mesurer ces coûts et avantages? Quelles sont les implications de la méthode d'enseignement multilingue fondée sur la langue maternelle en matière de recrutement, formation et encadrement des enseignants? Quelles sont les implications sur le plan de l'élaboration et de l'évaluation des programmes? Quels sont les enseignements à tirer de la comparaison des expériences menées dans l'éducation formelle et dans l'éducation non formelle? Quels enrichissements mutuels, quelles passerelles? En quoi les familles et les communautés contribuent-elles, de manière formelle ou informelle, à ce type d'enseignement, et comment mesurer cette contribution? »

L'option du « comment » prend également en compte une autre préoccupation souvent soulevée en Afrique, à tort ou à raison, concernant l'impact possiblement négatif de l'introduction des langues africaines dans l'enseignement sur le vivre ensemble: « Comment concilier une éducation au vivre ensemble avec les spécificités linguistiques propres aux contextes locaux? Quelles sont les implications entre une éducation au vivre ensemble d'une part, la pédagogie, les pratiques, les contenus éducatifs au regard des langues premières et langue d'enseignement d'autre part? Quelles sont les politiques éducatives à mettre en œuvre pour développer l'éducation au vivre ensemble en tenant compte des liens entre langue première et langue d'enseignement? Comment intégrer cet enseignement dans les curricula de manière transversale? Comment doter les enseignants et autres éducateurs (ou intervenants) des compétences requises pour former les élèves au vivre ensemble? ».

Cette double préoccupation, efficacité de l'apprentissage et cohésion sociale, qui nourrit la problématique du DRO, l'inscrit pleinement dans les enjeux éducatifs et de développement du XXI^e siècle.

D'abord, cette problématique s'articule clairement dans son axe 1, où efficacité se traduit par facilitation des premiers apprentissages et réussite scolaire, avec l'ODD4: « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Ensuite, dans son axe 2 orienté vers le vivre ensemble, la problématique prend en charge plus spécifiquement la cible 4.7 de l'ODD4 ainsi que l'ODD16: « Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous ».

En somme et au regard de l'approche holistique et intersectorielle adoptée par les Nations-Unies, la problématique porte plus globalement sur les objectifs du Programme 2030 pour la transformation du monde dans la perspective du développement durable tout en mettant un accent particulier sur l'Afrique en relation avec l'importance critique du facteur linguistique.

Ces enjeux énormes ne sauraient cacher les défis qui se dressent pour la mise en œuvre des stratégies bilingues d'éducation en Afrique. Outre les exigences financières, matérielles, techniques et scientifiques du plurilinguisme dans l'enseignement, qui ont fait l'objet de recherches et d'expérimentations probantes, persistent des facteurs historiques, idéologiques et sociaux qui alimentent les attitudes et comportements négatifs à l'encontre des langues africaines et qui sont constitutifs du « syndrome du statu quo » (Wolff, 2006).

La modification de ces attitudes et comportements représente un défi majeur à prendre sérieusement en considération pour y apporter des réponses adéquates lorsqu'un pays veut réussir une politique linguistique et éducative basée sur la promotion des langues africaines. Mais comment vaincre dans ce domaine scepticismes, craintes, réticences, résistances ?

1.2 Méthodologie de travail et résultats

La démarche méthodologique adoptée a été orientée vers la recherche de réponses aux séries de questions soulevées ci-dessus et a reposé sur :

- l'analyse documentaire de publications scientifiques et techniques choisies en lien avec les différentes entrées de traitement de la problématique (CF. structure et sous-thèmes du document en plus des références bibliographiques) : littérature théorique, études de cas, documents de synthèse, conclusions de rencontres techniques et politiques...) en vue de : i) procéder à une clarification des principaux concepts spécialisés de linguistique et de didactique ; ii) établir les caractéristiques des contextes et des politiques linguistiques dans le monde et, plus particulièrement, en Afrique francophone; iii) faire l'inventaire critique des politiques, stratégies et expériences d'éducation bilingue ; iv) identifier les enseignements à tirer des politiques et des pratiques réussies et/ou prometteuses ainsi que les conditions et facteurs de succès.
- L'exploitation d'une enquête sur la situation actuelle dans les pays francophones d'Afrique à travers un questionnaire (cf. Exemple du questionnaire en annexe) adressé aux correspondants nationaux de la CONFEMEN pour : i) faire l'état des lieux en matière de langues dans ces pays; ii) identifier et analyser les politiques et expériences bi/multilingues en cours ; iii) évaluer les résultats obtenus par les classes bilingues comparés à ceux des classes traditionnelles ; iv) mesurer le degré de mise à l'échelle des expériences menées ; v) identifier les défis rencontrés et les réponses apportées ainsi que vi) les perspectives d'amélioration des politiques et des expériences en cours. Il convient de noter le nombre relativement réduit de réponses reçues car seuls six (6) questionnaires ont été remplis et retournés et ne un « ils » concernent que des pays membres de la CONFEMEN situés en Afrique subsaharienne. Ce qui explique les nombreux points d'interrogation à propos du tableau proposant l'état des lieux dans les pays visés. Il a fallu alors consulter des bases internationales de données pertinentes pour compléter les informations.
- L'élaboration progressive du DRO sur la base des données collectées et analysées ainsi qu' à travers des consultations successives : i) élaboration du plan détaillé avec l'esquisse de contenus substantiels présenté au bureau des ministres de la CONFEMEN ; ii) rédaction du premier document de travail en tenant compte des commentaires faits par les ministres pour présentation à la réunion des experts ; iii) rédaction du deuxième version intégrant les apports de la réunion des experts et iv) rédaction finale du DRO et du résumé requis pour présentation à la ministérielle.

Toute cette démarche a été guidée par le souci constant d'articuler le DRO aux trois missions essentielles de la CONFEMEN :

- Informer ses membres sur l'évolution des systèmes éducatifs et les réflexions en cours ;
- Nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun en vue d'actions à mener en coopération ;
- Animer la concertation entre ministres et experts afin d'élaborer des positions communes et formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation.

Dans cette perspective, le DRO est orienté vers les objectifs liés aux trois missions et structuré en cinq parties :

- **La première partie** est principalement d'ordre informatif. Elle procède à une revue analytique pour présenter un état des lieux des contextes et politiques linguistiques dans le monde et en Afrique francophone. Elle est introduite par une clarification terminologique.
- **La seconde partie** alimente le dialogue sur les options de politique, de stratégie et de mise en œuvre. Elle se place au centre de la concertation ministérielle sur les choix à faire dans les différentes « entrées » allant de la politique linguistique et éducative aux modalités d'intégration du vivre ensemble en passant par le choix de la ou des langues africaines à introduire, les constructions curriculaires, les conceptions didactiques, la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues, la formation des personnels et les outils didactiques.
- **Les troisième et quatrième parties**, tout en apportant des éclairages respectivement sur l'investissement (coûts et avantages de l'enseignement bilingue) et sur les mesures critiques pour créer les conditions propices au succès de l'enseignement bilingue, complètent les questions soumises au dialogue sur les choix de politique, de stratégie et de modalités de mise en œuvre.
- **La cinquième et dernière partie** formule les recommandations adressées aux Ministres dans les domaines-clés visités par le DRO.

2.

Clarification conceptuelle, revue analytique et état des lieux

La clarification terminologique permet de comprendre le jargon lié à la réflexion sur les langues. Elle est suivie ici par une problématique sous-jacente au thème du DRO : la politique linguistique dans des contextes multilingues ou, pourrait-on dire, dans le monde. Car, en fait, avec près de sept mille (7000) langues parlées dans notre village planétaire, les pays réellement monolingues constituent de très rares exceptions. Cette partie se termine par l'état des lieux dans les pays francophones au sud du Sahara en présentant les caractères spécifiques des contextes et de politiques linguistiques.

2.1. Clarification terminologique : quels mots utiliser pour parler des langues au sein des systèmes éducatifs ?

Une même langue peut être désignée, qualifiée, décrite de façon différente. C'est pourquoi il importe de clarifier et de définir la terminologie utilisée. Nous proposons trois entrées complémentaires, en fonction desquelles nous définissons clairement les qualificatifs employés à propos des langues : une entrée sociale, une entrée scolaire et une entrée acquisitionniste.

2.1.1 Le point de vue socio-politique pour parler des langues

- **Langue, dialecte, variété dialectale d'une langue:** tout système humain de communication verbale est une langue. La distinction entre langue et dialecte est plus une question de pouvoir et de point de vue politique qu'une différence de nature linguistique. On dit souvent qu'une langue c'est un dialecte qui a réussi à s'imposer sur un territoire et qui est parlée par un nombre important de personnes. En bref, on a tendance à appeler langue un système humain prestigieux de communication verbale et à appeler dialecte des systèmes linguistiques moins répandus, moins prestigieux et qui ne sont pas parlés par les composantes politiquement, économiquement et symboliquement dominantes de la population. Dans le présent document, il sera seulement question de langues pour éviter toute hiérarchisation. On peut parler de variété pour parler d'une manière de parler une langue propre à une région, avec parfois un lexique et/ou une prononciation et/ou des traits grammaticaux différents, sans que se pose de problème majeur de compréhension avec les locuteurs de la variété principale, aussi appelée parfois variété standard. Dans certaines aires linguistiques, il existe plusieurs

variétés dialectales sans que n'existe un standard, ce qui peut poser des problèmes pour la définition d'une langue de scolarisation ou d'enseignement.

- **Langue vernaculaire, langue véhiculaire (langue transnationale ou transfrontalière):** on évoque à travers ce couple d'adjectifs la sphère dans laquelle évolue une langue ; on parle de langue vernaculaire quand elle ne dépasse pas les limites de la communauté linguistique pour laquelle elle est langue de première socialisation ; on parle de langue véhiculaire quand elle sort des limites de cette première sphère et est utilisée pour parler avec des locuteurs d'autres groupes linguistiques, pour qui elle n'est pas langue de première socialisation mais qui s'en servent dans leurs échanges avec d'autres groupes. Une langue vernaculaire qui commence à être utilisée en dehors du groupe entre dans un processus de véhicularisation. Le phénomène inverse est dit de vernacularisation. Certaines langues véhiculaires (ou vernaculaires) sont parlées de part et d'autre de frontières nationales : on les qualifie de langues transnationales ou transfrontalières, ce qui ne préjuge en rien de leurs usages ou de leur statut.
- **Langue nationale, langue officielle:** on est ici dans la dimension statutaire des langues. Certains pays donnent aux langues une place, par le biais de textes légaux et/ou constitutionnels. La position dominante est celle qu'occupe(nt) la ou les langues officielles (langues du politique, de l'administration et, partant, de la plupart des usages publics). Les langues non officielles sont soit non mentionnées, soit dites "nationales", un adjectif impropre au sens géographique du terme car il s'agit le plus souvent de langues régionales. C'est une manière de leur accorder une reconnaissance symbolique, de second ordre cependant car le statut de langue nationale ne leur confère d'emblée aucun avantage autre que symbolique. Il peut toutefois créer les conditions d'usages plus développées, comme de possibles utilisations scolaires.

2.1.2 Le point de vue scolaire pour parler des langues

Langue de scolarisation, langue de référence, langue d'enseignement, langue enseignée :

- **La langue de scolarisation** est la langue utilisée pour la socialisation scolaire, celle dans laquelle l'enfant va apprendre les comportements et les modes de communication scolaires ; elle est aussi en même temps, le plus souvent, la langue d'enseignement, mais il s'agit là de deux fonctions qu'il peut être utile de distinguer.
- **La langue de référence** : c'est la langue dans laquelle l'élève a pour la première fois réfléchi à un fonctionnement linguistique, construit des catégories grammaticales, développé un regard métalinguistique. Ainsi, il est vraiment préférable que la langue de référence soit la langue de première socialisation ou, à défaut, une langue dans laquelle l'élève a déjà développé de solides compétences communicatives.
- **La langue d'enseignement** est la langue utilisée pour enseigner une ou plusieurs matières, disciplines scolaires. Dans les systèmes bilingues transitionnels (voir plus bas XX), la langue de scolarisation et d'enseignement est, pendant les premières années, la langue de première socialisation. Mais après un nombre donné d'années, une autre langue est utilisée pour enseigner une ou plusieurs matières. La langue de scolarisation reste la langue de première socialisation, mais celle-ci partage le rôle de langue d'enseignement avec la deuxième langue introduite. On parle aussi de langue médium d'enseignement.
- **La langue enseignée** est une langue étudiée en contexte scolaire en tant que matière, au même plan que les mathématiques ou la géographie. On parle aussi de langue matière ou de langue objet.
- Une langue peut jouer simultanément ou successivement les 4 fonctions scolaires ci-dessus décrites. Certaines langues ne remplissent que l'une ou l'autre de ces fonctions.

2.1.3 Le point de vue acquisitionniste pour parler des langues

- **Langue maternelle**, langue 1, langue de première socialisation : on désigne sous ces trois appellations la langue acquise pendant l'enfance, celle de la première socialisation de l'enfant. Elle possède un statut particulier pour celui-ci car il l'acquiert au fur et à mesure qu'il découvre le monde. C'est la (ou les) langue(s) dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser est, par conséquent, la langue qui lui permet de construire sa personnalité et de se construire en tant que sujet. La métaphore de la langue maternelle étant discutable (ce peut être la langue du père... ou même la langue d'aucun des deux parents si ceux-ci communiquent dans une langue véhiculaire), il est préférable d'utiliser pour décrire cette réalité l'appellation de langue(s) de première socialisation, qui a le mérite de souligner le rôle crucial de cette langue dans les interactions sociales de l'enfant.

Langue étrangère, langue seconde :

- **La langue étrangère** est une langue apprise le plus souvent en contexte scolaire et en dehors des interactions sociales ordinaires et qui ne joue aucune fonction sociale particulière dans la société dans laquelle vit l'élève.
- **La langue seconde** est une langue qui, sans être la langue de première socialisation de l'élève, joue un rôle important dans la société de l'élève (un ou plusieurs des rôles ci-après : langue officielle, langue de travail, langue de scolarisation, langue d'enseignement, langue des médias, etc.) et qui peut être apprise/pratiquée dans un cadre scolaire et/ou dans des situations sociales de communication.

2.2 Politiques linguistiques dans le monde

La politique linguistique renvoie aux orientations, principes, valeurs, buts, finalités et objectifs qui guident l'action sur les langues en présence dans un espace défini : pays ou territoire ou encore institution. Une telle action ou aménagement des langues peut être de type normatif et porter sur la codification et la stabilisation des fonctionnements grammaticaux, orthographiques, lexicaux, phonétiques... Elle peut aussi être de type promotionnel et porter sur les fonctionnements socio-culturels : le statut, le territoire, l'usage dans les domaines de l'Etat et la société; elle peut également combiner ces deux types d'intervention.

Nous évoquons principalement ici les politiques linguistiques sous l'angle étatique. Toutefois, il convient de ne pas ignorer que les interventions dans le domaine des langues peuvent provenir aussi bien des Etats que des sociétés civiles, autrement dit, du niveau institutionnel comme de l'action militante.

Selon les points de vue, on peut distinguer plusieurs types de politique linguistique. Pour les besoins de notre sujet, nous présentons dans cette partie trois points de vue. Le premier adopte une approche idéologique et distingue deux types de politiques fondées sur des conceptions opposées du rôle de l'Etat. Le second considère le caractère de l'intervention de l'Etat sur les langues. Le troisième, plus pragmatique et plus exhaustif, s'inscrit plus dans une perspective d'observation, de recensement et de description des politiques linguistiques en fonction de la spécificité de l'aménagement linguistique adopté.

2.2.1 Libéralisme ou interventionnisme

En se fondant sur des critères idéologiques bipolaires dans le contexte actuel marqué par la mondialisation, Boyer (2010) réduit les types de politique linguistique à deux. « En matière de plurilinguisme et en relation avec la « mondialisation », on peut considérer que les options de politique linguistique ne sont pas légion : à un pôle libéral, qui fait prévaloir le laisser-faire, s'oppose un pôle interventionniste... » (Boyer, 2008)

Le pôle libéral traite le terrain des langues comme un marché où la logique de l'offre et de la demande doit prévaloir aussi bien au niveau national qu'international. Les langues sont considérées comme des biens qui ont des coûts, que l'on peut investir et qui peuvent apporter des bénéfices. L'Etat ne doit pas y intervenir. Il laisse la dynamique de la compétition ouverte entre communautés linguistiques jouer son rôle de sélection. Ainsi, la loi du marché régnera et les plus compétitives ou les plus fortes émergeront et domineront avec pour conséquence la marginalisation, voire la disparition des autres langues. Dans les faits, qu'elle soit un choix explicite ou non, la politique de non-intervention ou de laisser-faire de l'Etat conduit, en fin de compte, à un tel résultat.

Le pôle interventionniste est composé de deux variantes. La première, **l'écologie linguistique**, milite pour la préservation de toutes les langues et pour le respect des droits universels en matière de langues. Afin de protéger toutes les langues et de promouvoir la diversité linguistique, elle met en avant la responsabilité de l'Etat qui doit entreprendre des actions d'aménagement linguistique descendant du niveau macro jusqu'au niveau micro en passant par le niveau méso. Dans le même temps, chaque communauté linguistique concernée doit se mobiliser pour la promotion de sa langue et mener des actions ascendantes vers cet objectif. C'est par ces interventions mixtes alliant l'action de l'Etat, de type top-down, à l'action des différentes communautés linguistiques concernées, de type « bottom-up » que se défend et se préserve la diversité linguistique.

La deuxième variante, la **revendication identitaire**, lutte pour l'affirmation ou la réhabilitation d'une langue, symbole de l'identité culturelle d'un peuple ou groupe considéré comme tel. Elle adopte le plus souvent une logique de défense face à ce qu'elle considère comme des menaces de dépossession, d'altération ou d'aliénation de son identité linguistique et culturelle. La revendication linguistique s'alimente de sentiments et de mouvements nationalistes. Historiquement, elle a pu aboutir à ce qu'on a appelé des « retournements de substitution linguistique » avec comme exemples l'hébreu moderne en Israël, le français au Québec, le catalan en Espagne dans la Communauté autonome de Catalogne, l'arabe en Algérie, etc.

La mise en place de politiques linguistiques éducatives bi-plurilingues relève du pôle interventionniste, avec une dimension de respect des droits universels en matière de langues assortie de considérations relatives à l'amélioration des systèmes éducatifs.

2.2.3 Incitation versus contrainte

Selon Louis-Jean Rousseau (2018), les politiques linguistiques se subdivisent en deux grandes catégories : les politiques linguistiques à caractère incitatif et les politiques linguistiques à caractère contraignant. Le choix du type de politique dépend des caractéristiques propres à chaque contexte.

Les premières procèdent par l'appui à « l'auto-régulation naturelle des pratiques ou des comportements des locuteurs en mettant de l'avant, par exemple, des mesures de soutien et des campagnes de promotion, ou encore des mesures législatives dépourvues de sanctions ». Les secondes s'orientent vers une perspective répressive par voies d'impositions et d'interdits. Elles ont « plus recours à des mesures législatives et réglementaires assorties éventuellement de sanctions ».

2.2.4 Une gamme plus large de politiques linguistiques

Dans « L'aménagement linguistique dans le monde », Jacques Leclerc (2019) procède à un recensement bien plus large des politiques linguistiques. Il en énumère neuf, dont chacune produit dans un contexte multilingue un aménagement linguistique spécifique sur le statut et/ou le corpus des langues avec, quelquefois, des objectifs d'expansion/promotion de l'usage ou de limitation de l'influence ou de la diffusion. En voici une présentation condensée avec des exemples de pays francophones hors d'Afrique qui les pratiquent.

- I) **Politiques d'assimilation** (France au moment de la révolution, Vietnam) : elles tendent à imposer une langue à d'autres groupes linguistiques par différents moyens, y compris de répression et/ou de dévalorisation de l'usage de leurs langues. C'est en fait une négation de l'égalité des langues et des droits linguistiques de ces groupes.
- II) **Politiques de non-intervention** (Genève en Suisse) : elles laissent jouer le rapport de forces dans la dynamique des langues en présence. Ce qui revient à privilégier la langue dominante.
- III) **Politiques de valorisation de la langue officielle** (Cambodge, Liban, Maroc, Québec, Suisse (Jura, Neuchâtel, Vaud...), communautés linguistiques de Belgique) : elles sont des politiques d'unilinguisme. Elles privilégient une seule langue, dite officielle, sur les plans politique, juridique, social, économique, etc. Cette langue peut être une langue nationale, souvent celle de la majorité de la population, ou une langue coloniale ou une langue étrangère de diffusion internationale.
- IV) **Politiques linguistiques sectorielles** (France (Corse), Monaco) : elles limitent leur intervention dans un, deux ou trois secteurs concernant l'usage des langues non-officielles. Le secteur de l'éducation est souvent le plus privilégié. Toutefois, elle peut aussi porter sur d'autres domaines tels que les médias, l'édition, l'affichage public ou la toponymie. La politique sectorielle peut être une étape d'une approche progressive et pragmatique conduisant à un statut juridique différencié.
- V) **Politiques du statut juridique différencié Québec** : Elles partent du principe d'inégalité entre la langue de la majorité du pays et les langues des minorités. La première possède des droits étendus et les secondes se voient attribuer des droits plus restreints. La législation organise ainsi la cohabitation des langues en entérinant ces différences de statut et de traitement.
- VI) **Politiques de bilinguisme ou de trilinguisme officiel** : elles se fondent sur l'égalité juridique de deux ou plusieurs langues. Ce statut des langues reconnu le plus souvent par la constitution permet aux citoyens d'utiliser l'une ou l'autre de ces langues officielles dans leurs rapports avec l'Etat. La reconnaissance de ce droit constitue une obligation pour l'Etat. Ce bi-plurilinguisme peut être fondé a) sur les droits personnels sans limite territoriale (Bruxelles en Belgique, Canada fédéral), b) sur les droits personnels limités à des régions ou c) sur les droits territoriaux (Belgique fédérale, Suisse fédérale).

VII) Politiques de multilinguisme stratégique (Belgique fédérale) : elles relèvent du pragmatisme politique consistant pour un État de décider de recourir officiellement à l'usage de deux ou plusieurs langues pour répondre à des besoins de communication liés à une situation spécifique : contexte multilingue sans langue hégémonique ou pays confronté à plusieurs langues à ses frontières. Le multilinguisme stratégique considère ces langues comme complémentaires et n'oppose pas les unes aux autres.

VIII) Politiques linguistiques d'internationalisation linguistique (France) : elles sont appliquées lorsqu'un État, généralement une ancienne puissance coloniale, exerce sa suprématie sur le plan du code linguistique au-delà de ses frontières politiques. Ce type de politique n'est possible que pour une langue de grande diffusion qui a déjà acquis un prestige considérable et craint de le perdre.

IX) Politiques linguistiques mixtes (Québec, Polynésie française, Vietnam) : elles constituent une combinaison simultanée de différents types d'intervention.

2.3 Contextes et politiques linguistiques en Afrique francophone au Sud du Sahara

Pour bien mesurer les enjeux des politiques linguistiques en Afrique et opérer des choix judicieux d'aménagement linguistique,

il convient d'analyser les caractéristiques des contextes linguistiques et les dynamiques sociolinguistiques qui y sont à l'œuvre.

2.3.1 Contextes linguistiques africains

Les contextes linguistiques sont particulièrement complexes en Afrique au sud du Sahara. Cette complexité est due à une combinaison de caractéristiques qui paraissent difficiles à gérer dans le cadre d'une politique linguistique et, encore plus, d'une politique linguistique éducative.

D'abord le multilinguisme s'y présente le plus souvent sous la forme d'une mosaïque de langues. Plus de deux mille langues y sont parlées. La grande majorité des pays ont plus de quarante langues. Certains (Cameroun ou RDC) comptent plus de deux cents langues. Dans de telles situations, dénombrer toutes les langues existantes représente déjà un défi ; a fortiori, vouloir aménager chacune d'elles.

Ensuite est associée à ce nombre impressionnant de langues une forte atomisation de la carte démolinquistique. La plupart des langues n'ont que quelques milliers de locuteurs et certaines seulement quelques centaines. Les langues qui dépassent un million de locuteurs sont estimées à une douzaine. Globalement, la moyenne de nombre de locuteurs par langue africaine s'élève à deux cent mille.

Troisième caractéristique, la quasi-totalité de ces langues n'ont pas de tradition écrite. Ceci requiert, du point de vue de l'aménagement linguistique, un travail très important de codification, d'harmonisation et de stabilisation.

Toutefois, il convient de préciser que cette vue d'ensemble des contextes linguistiques africains cache une diversité de situations. Par exemple concernant les pays francophones d'Afrique au sud du Sahara, Dumont et Maurer (1995) distinguent trois situations différentes : les États linguistiquement homogènes et les États linguistiquement hétérogènes qui se subdivisent en deux, ceux possédant une langue dominante et ceux n'en possédant pas.

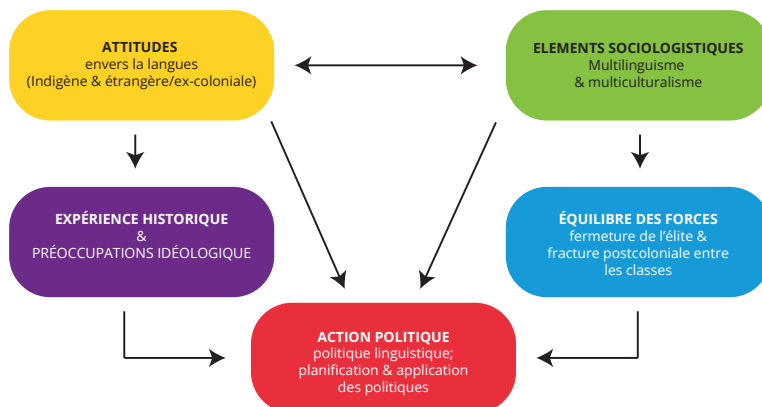
Classer les pays concernés dans ces trois catégories n'est pas toujours évident. Quelquefois, les données sur le nombre de langues ou le pourcentage de la population parlant telle langue ou telle autre ne sont pas toujours complètes et encore moins stables. Cette précaution prise en compte, il est proposé la répartition suivante :

- **Les États linguistiquement homogènes** et que certains disent **quasi-monolingues**. Ces États ne sont pas totalement monolingues mais possèdent une langue maternelle hégémonique au sein de la population et marginalement un nombre relativement limité d'autres langues locales. Le Burundi et le Rwanda sont ici cités en exemples. La proportion de la population burundaise qui parle le kirundi comme langue maternelle se situe à 96,9%. Au Rwanda cette proportion pour le kinyarwanda monte à 98%. On pourrait sous certaines conditions ajouter à cette liste restreinte les Iles de l'Océan Indien: Comores, Madagascar, Maurice et Seychelles.
- **Les États linguistiquement hétérogènes mais possédant une langue dominante**, soit démographiquement, soit sociologiquement. Ces États se retrouvent généralement avec un nombre de langues relativement plus élevé que dans la première catégorie. Toutefois, une langue, de par son poids démographique et/ou de par sa vitalité, a réussi à s'imposer comme langue véhiculaire dominante pour la communication intercommunautaire à l'échelle nationale. Plusieurs pays peuvent être classés ici : la Centrafrique avec le sango parlé par la quasi-totalité de la population et Djibouti avec le somali ainsi que les pays sahéliens comme le Burkina Faso avec le mooré, le Mali avec le bamanankan, le Niger avec le haoussa, le Sénégal avec le wolof, le Tchad avec l'arabe tchadien.
- **Les États linguistiquement hétérogènes, sans langue dominante au niveau national**. Ils sont souvent fortement hétérogènes du point de vue linguistique et aucune langue majoritaire ne se détache comme véhiculaire intercommunautaire à l'échelle nationale. Dans ce cas, soit les langues sont confinées au rôle de langue véhiculaire locale chacune au sein d'une région du pays, soit une langue étrangère, le français en l'occurrence, devient langue véhiculaire sous une variante locale ou sous forme de créole. Les deux situations peuvent se combiner. A l'instar du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et des deux Congo, les autres pays africains francophones peuvent appartenir à cette catégorie.

En plus de ce multilinguisme, la planification linguistique en Afrique doit prendre en considération d'autres facteurs : l'héritage colonial, le rôle de l'éducation en tant qu'agent du changement social, l'impact important de l'analphabétisme et l'intérêt pour la communication, l'intégration nationale et le développement. (Ayo Bamgbose).

Selon WOLFF (2006), cette « *conspiration de facteurs est largement responsable de ce qu'on appelle le « syndrome de maintien du statu quo » qui en bloquant la capacité de développement du peuple africain entraîne une...(faiblesse) générale persistante.* ».

Schéma de Wolff : Facteurs contribuant à la complexité de la question linguistique en Afrique et le « syndrome du maintien du statu quo » :



Sont ici principalement mis en cause, selon Wolf :

- « L'internalisation de la supériorité de la langue étrangère inculquée durant des siècles de domination par le processus d'aliénation de la pensée des africains et qui continue de marquer les représentations des élites africaines concernant la langue comme outil et symbole ;
- Les sentiments et attitudes de dévalorisation des langues africaines liés à la dépendance coloniale, post-ou-néo coloniale et qui ont un impact négatif sur l'estime de soi et sur le vécu identitaire des africains ;
- La fracture sociale entre deux groupes linguistiques nationaux provoquée par l'hégémonie continue d'une langue officielle étrangère dans les sphères du pouvoir : d'une part une élite qui maîtrise la langue du colonisateur et l'a remplacée dans la domination et, d'autre part, une masse, la majorité de la population dominée et maintenue dans l'analphabétisme, l'ignorance et la pauvreté du fait qu'elle ne maîtrise pas le français ;
- Les risques brandis de conflits entre communautés linguistiques et qui ont presque toujours pour sources les manipulations de l'élite en quête de contrôle et de pouvoir. »
- Les politiques linguistiques africaines sont censées répondre à ces défis.

2.3.2 Politiques linguistiques africaines

Comment se présentent aujourd'hui les politiques linguistiques des pays francophones d'Afrique au sud du Sahara ? Il n'est pas aisé de répondre à une telle question si l'on tient compte du faible degré d'élaboration et de cohérence de ces politiques. En effet, elles sont souvent implicites et on y observe nombre d'ambiguïtés et de contradictions qui rendent difficile leur caractérisation.

Nous soumettons tout de même deux classifications à la discussion :

I) Classification des politiques linguistiques des pays francophones d'Afrique subsaharienne selon Leclerc (2019) (voir plus haut) :

- a. les pays qui pratiquent les politiques de non-intervention : Bénin, Burkina Faso, RDC, Congo Brazzaville, Cote d'Ivoire, Gabon, Guinée équatoriale, Mali, Sénégal.
- b. le Togo et Madagascar mènent une politique de valorisation de la langue officielle qui privilégie respectivement le français et le malagasy en tant que langue officielle sur les plans politique, juridique, social, économique...
- c. le Mali mène une politique sectorielle concernant l'usage des langues non-officielles dans les secteurs de l'éducation, de l'édition, de l'affichage public ou la toponymie ainsi que le Togo. Ce qui les classe aussi dans les politiques mixtes.
- d. Comores, Maurice, Mauritanie, Niger, Seychelles mènent une politique de multilinguisme stratégique.
- e. le Burundi, la Centrafrique, Djibouti, le Rwanda et le Tchad pratiquent des politiques bilingues fondées sur les droits personnels et le Cameroun pratique une politique bilingue fondée sur les droits territoriaux.

Cette catégorisation des politiques linguistiques qui s'appuie principalement sur l'intervention ou la non-intervention sur le statut de la langue officielle et, accessoirement, sur l'intervention sur les langues non-officielles peut être largement nuancée. En fait, il est difficile de situer les politiques linguistiques en question sans jeter un regard rétrospectif sur leur histoire étroitement liée à celle de la colonisation des pays d'Afrique francophone, notamment à la politique linguistique qu'y ont menée la France et la Belgique.

II) Politiques linguistiques de la France et de la Belgique dans les colonies d'Afrique

- a. En France métropolitaine et sous la Révolution (1789-1799), la politique linguistique procéda par des dispositions légales contraignantes et par la « terreur linguistique » pour imposer une variante du français, celle de la bourgeoisie, comme unique langue nationale. Le décret du 2 thermidor an II (20 juillet 1794) bannit toutes les autres variantes et langues ravalées au rang de « patois locaux » et systématiquement pourchassées. Cette politique linguistique peut être qualifiée de politique assimilationniste basée sur la contrainte, utilisant une législation répressive et la dévalorisation pour étouffer l'usage des autres langues et imposer le français.

S'y combinait une conception unitaire de l'Etat-Nation basée sur l'unilinguisme. La circulaire du Comité de salut public du 16 juin 1794 l'affirmait sans ambiguïté : « Dans une République une et indivisible, la langue doit être une ». Le système scolaire public qui venait d'être instauré devint un instrument puissant de cette politique linguistique. Le décret du 27 janvier 1794 (8 pluviôse an II) faisait obligation aux enseignants de n'utiliser que le français comme langue d'enseignement, y compris dans les localités « dont les habitants parlent divers idiomes ».

La politique linguistique de la Révolution fut exportée dans les colonies françaises d'Afrique dans le cadre général de la dite mission civilisatrice de la colonisation, mais assortie de limitations imposées à l'éducation. Ce cadre politique d'assimilation a dévalorisé les cultures et langues africaines qualifiées de « folklores et de dialectes » ; l'administration, les maisons de commerce et les missionnaires en étaient les principaux agents.

Première conséquence : les langues africaines n'eurent pas de place dans les écoles, le français étant l'unique langue d'enseignement. D'autre part, la mission dite civilisatrice avait des limites : ciblant d'abord les « fils de chefs », le système scolaire n'était pas destiné à tous et avait plus pour mission de former une élite locale d'où émergeraient des auxiliaires de l'administration et des maisons de commerce que d'éduquer et d'éveiller les masses. Une situation qu'avait connue également la métropole entre la Révolution française à la fin du XIX^e siècle et les débuts de la scolarité obligatoire, avec également un sort fait aux langues régionales peu différent de celui que connurent les langues africaines.

- b. En Belgique, la politique assimilationniste n'est pas parvenue à ses fins malgré plusieurs tentatives depuis l'indépendance du pays en 1830. C'est la politique bilingue fondée sur les droits territoriaux qui y a prévalu sauf au sein du territoire de Bruxelles régi par un bilinguisme fondé sur les droits personnels sans limite territoriale. Cette évolution s'est réalisée par étapes successives jusqu'à la loi du 17 août 1873 consacrant la reconnaissance, au plan juridique, du bilinguisme Français/Flamand dans le royaume de Belgique. Cette loi fut suivie d'une seconde, la loi du 22 mai 1878, définissant trois territoires linguistiques au sein de la Belgique. Concernant les pays francophones anciennement colonisés par la Belgique, la politique linguistique fut différente de la politique coloniale française.

Certes, au début de la colonisation du Congo, dominait une volonté d'assimilation linguistique et culturelle par l'enseignement du français. Mais cette approche fut abandonnée à partir de 1908 à la faveur d'un « différentialisme » ou indigénisme qui préconisait de « ne pas déraciner des populations » en les initiant au français ou au néerlandais (flamand) et que les colons, y compris les missionnaires chargés de l'éducation, devaient faire « eux-mêmes l'effort de s'adapter aux langues locales ». C'est ainsi que durant la première moitié du 20^{ème} siècle, un important réseau d'écoles dispensait un enseignement primaire minimal axé sur une formation morale plutôt que sur l'acquisition de savoirs où les langues autochtones étaient préférées au français et au néerlandais.

Une brochure du gouvernement colonial datant de 1929 indiquait que la « langue indigène enseignée dans les écoles primaires était l'une des quatre langues nationales (swahili, kikongo, lingala et tshiluba) » Ces quatre langues véhiculaires congolaises furent « adaptées » pour être largement diffusées parmi la population congolaise au travers de l'enseignement primaire. Il s'agissait par le biais des langues favorisées et imposées à large échelle par le colonisateur de garder le contrôle sur la population en gérant l'hétérogénéité du peuple congolais.

Après la Première Guerre mondiale, le traité de Versailles (1919) confia à la Belgique la colonie allemande de Ruanda-Urundi qui fut, en 1925, rattachée au Congo Belge en tant que septième province. C'est seulement vers la fin de la période coloniale que les Belges favorisèrent dans ces pays africains l'émergence d'élites locales francophones.

III) Politiques linguistiques des Etats africains francophones devenus indépendants

Tenant compte de cet héritage colonial, on peut distinguer différentes politiques adoptées par les États indépendants à trois niveaux :

- L'intervention sur le statut du français en tant que langue officielle ;
- L'intervention sur les langues nationales (statut et codification) ;
- La politique linguistique appliquée dans l'éducation.
 - a. A propos de l'intervention sur le statut du français en tant que langue officielle: de manière générale et pour des raisons diverses, les pays africains francophones d'Afrique au sud du Sahara ont adopté, au moment des indépendances, une politique linguistique de non-intervention qui revenait à observer le statu quo par rapport à la politique coloniale. Ils ont tous maintenu le français comme langue officielle mais dans des positions différentes :
 - Une première catégorie dans laquelle se retrouvent la plupart des pays a conservé le français comme unique langue officielle (Bénin, Burkina Faso, Congo-RC, Congo-RDC, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, République Centrafricaine, Sénégal, Togo) ;
 - Une seconde associé au français une autre langue étrangère pour partager le statut de langue officielle (anglais pour Cameroun, Rwanda et Seychelles) ;
 - Une troisième choisit une langue africaine ou assimilée comme langue officielle à côté du français (le kirundi pour le Burundi, le sango pour la Centrafrique, le malagasy pour Madagascar, le kinyarwanda pour le Rwanda, le créole pour Seychelles et l'arabe (et le comorien ou shikomori) pour Comores, Djibouti et Tchad). Seule la Mauritanie, à l'instar de pays d'Afrique du Nord, fait maintenant de l'arabe l'unique langue officielle.
 - b. **A propos de l'intervention sur les langues nationales** : la plupart des États les reconnaissent sous le vocable de langues nationales à promouvoir sans que l'on ne sache pas toujours ce que ce statut recouvre, ni ce que contient l'action de promotion. En outre, dans certains cas, toutes les langues du pays ne bénéficient pas de ce statut. Celles qui ne sont pas reconnues comme telles peuvent l'être sous le vocable de langues locales ou être tout simplement ignorées et ne disposer d'aucun statut.

Concernant particulièrement la codification et la stabilisation des langues africaines, les Etats nouvellement indépendants ne prirent aucune initiative marquante à l'exception de la Guinée de Sékou Touré dont l'action sur les langues nationales commença effectivement en 1968 avec l'application de « la politique linguistique africaine » et de la réforme de l'éducation dans le primaire pour y introduire l'enseignement en langue africaine.

Pour les autres États, ce fut seulement à partir des années 70 que l'on vit apparaître des initiatives significatives permettant de distinguer de nouvelles politiques linguistiques ou tout du moins leur début d'application sur le terrain car, en la matière, les intentions et proclamations africanistes confinées dans des textes n'ont guère manqué. Ici aussi on peut classer les États dans trois catégories :

- Ceux qui ne sont pas intervenus sur l'aménagement des langues ou qui ne l'ont fait que formellement ;
 - Ceux qui ont accompli des réalisations significatives dans la description et la stabilisation des langues africaines ;
 - Ceux qui ont, de surcroît, promu effectivement un usage plus étendu des langues, grâce à un aménagement institutionnel, éditorial et de l'environnement lettré, y compris dans des sphères formelles et officielles comme le Parlement par exemple.
- c. Sur les politiques linguistiques dans l'éducation** : dans le secteur de l'éducation, cinq types de politiques linguistiques peuvent être distingués au regard de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel :
- i. Les politiques qui conservent le français comme unique langue d'enseignement et ignorent les langues africaines ;
 - ii. Les politiques qui conservent le français comme unique langue d'enseignement mais introduisent les langues africaines comme matières d'enseignement ;
 - iii. Les politiques qui introduisent les langues africaines en tant que langues d'enseignement dans les premières années du primaire à travers un modèle d'enseignement bilingue transitionnel langue nationale/français avec retrait précoce (2e ou 3e année) ou semi précoce (4e ou 5e année) de la langue nationale ;
 - iv. Les politiques qui adoptent le même modèle bilingue mais avec un retrait tardif de la langue nationale, au minimum en 6e année du primaire ;
 - v. Les politiques qui optent pour un modèle bilingue additif maintenant la langue nationale durant toute la scolarité.

Cette revue des politiques linguistiques permet d'éclairer les choix en fonction des objectifs que l'on se fixe. Toutefois, si l'on prend en compte le niveau d'engagement des États en fonction du degré d'implantation de la politique d'enseignement bilingue sur le terrain, il est encore possible de distinguer les pays i) qui en sont restés au stade expérimental: ii) qui en sont à une phase d'extension progressive et iii) les pays qui en sont à la généralisation.

Le tableau suivant donne une idée des avancées réalisées par les politiques linguistiques actuellement appliquées par ces pays et permet de les classer en fonction de l'aménagement du corpus et du statut des langues nationales ainsi que de la politique linguistique éducative¹.

1. En couleur rouge : données tirées d'*Ethnologue*, 20e édition, Barbara F. Grimes Editor, Summer Institute of Linguistics Inc., 2016 (dernière mise à jour : 12 novembre, 2017) et d'*aménagement linguistique dans le monde 2019*. En noir : résultats de l'exploitation du questionnaire rempli par les correspondants pays de la CONFEMEN. Ce sont donc des données à confirmer ou à rectifier ou à compléter lors de la réunion avec les correspondants nationaux.

| Pays | Nbre total de langues nationales | Nbre de langues nationales transcrites | Nbre de langues nationales suffisamment aménagées pour l'enseignement | Modèle d'enseignement bilingue dominant dans écoles primaires publiques (cf. ci-dessus de i à v) | Degré d'implantation de l'enseignement bilingue L1/F au primaire formel (néant, expérimentation, extension, généralisation) | Nbre de langues nationales en usage oral dans des sphères officielles (interprétation en place) | Nbre de langues nationales en usage écrit dans des sphères officielles (administration, parlement, justice, différents codes légaux...) |
|---------------|---|--|--|--|--|---|---|
| Bénin | 63 | 10 | 10? | I | Néant | Néant | Néant |
| Burkina Faso | 59 | 30 | 12 | I | Expérimentation/extension | 3 | Néant |
| Burundi | 1 | ? | 1 (Kirundi, aménagée pour la transmission des enseignements dans les 2 premiers cycles de l'enseignement fondamental.) | V | Généralisation | Le kirundi | Le kirundi, notamment à l'assemblée nationale et dans la justice |
| Cameroun | 239 | 38 | 16? | I | Expérimentation | Néant | Néant |
| Centrafrique | 71 | 4 | 1 | I | Néant | | Le Sango, notamment dans la justice |
| Comores | 6 | | 2 | I | Néant | Le comorien (shikomori) | Le comorien (shikomori) |
| Congo | 71 | | 2 | I | Néant | Néant | Néant |
| Côte d'Ivoire | 77 | 19 | 10 | I | Néant | Néant | Néant |
| Djibouti | 3 (l'arabe est langue nationale et langue officielle) | 3 | 1 | ii-Français et Arabe | 7 établissements bilingues ; offre diversifiée/ extension (1 ancien établissement et 6 établissements expérimentaux bilingues et technologiques) | 1 (nuance à souligner entre l'arabe langue nationale et l'arabe officielle) | 1 (nuance à souligner entre l'arabe langue nationale et l'arabe officielle) |
| Gabon | 42 | | 9 | I | Néant | Néant | Néant |
| Guinée | 34 | | 6 | ii | Néant | Néant | Néant |
| Madagascar | 17 | | 1 | I | Généralisation | Malagasy | Malagasy |
| Mali | 56 | | 13 | I | Extension | Néant | Néant |

| Maurice | 10 (langues enseignées dans le primaire) | 10 | 10 | iv | Généralisation | Anglais et Français | Anglais et français |
|------------|--|--|--------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--|--|
| Mauritanie | 4 | 4 | 3 | arabe/français | Généralisation | Arabe Pulaar Soninke Wolof | L'arabe |
| Niger | 21 | 10 | 10/5 | I | Expérimentation | Néant | Néant |
| RDC | 244 | 4 | 4 | II | Généralisation | Les 4 langues nationales (Parlement) | Les 4 langues nationales, notamment au Parlement |
| Rwanda | 3 | 3 | 2 | iv | Généralisation | Le kinyarwanda | Le kinyarwanda |
| Sénégal | 25 | 22 | 7 | iv | Expérimentation | Six langues nationales | Néant |
| Seychelles | 3 | 3 | 3 | iv | Généralisation | Créole (<i>seselwa</i>) à l'Assemblée nationale avec ouverture pour le Français et l'anglais | Anglais |
| Tchad | 125-130/Source SIL | 5 de manière officielle dans le formel 12 de manière non officielle dans le formel 36 de manière globale dans le formel et le non formel | 75 à 80/Source SIL | Bilinguisme français-arabe littéraire | Expérimentation/généralisation | Arabe tchadien | RAS |
| Togo | 39 | 13 | 11 | ii | Néant | Néant | Néant |

Evidemment, ces situations très différentes indiquent également que les pays francophones d'Afrique, face aux politiques d'enseignement bilingue, ne sont pas confrontés aux mêmes défis. Ce qui conforte la nécessité d'une contextualisation des politiques et des stratégies aussi bien dans la conception que dans la planification et la mise en œuvre.



3.

Propositions de mise en œuvre d'un enseignement bi/multilingue efficace pour le vivre ensemble et la réussite scolaire

3.1 Entrée politique : options de politique et de stratégie

La planification de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue se construit sur des options de politique et de stratégie qui en constituent la première entrée. Quelles options de politique et de stratégie permettent d'orienter l'enseignement bilingue vers les objectifs énoncés dans les termes de référence du présent DRO « nourrir et consolider les capacités à vivre ensemble », « faciliter les premiers apprentissages à l'école et favoriser la réussite scolaire » ?

3.1.1 Orientations de politique pour le vivre ensemble

Associer l'enseignement bilingue au vivre ensemble soulève deux questions : la première interpelle la politique linguistique sous-jacente à l'enseignement bilingue, la seconde question est plutôt relative à la politique éducative que véhicule l'enseignement bilingue.

3.1.1.1 Politique linguistique pour le vivre ensemble

Les politiques linguistiques que nous venons de passer en revue sont porteuses d'enjeux politiques, économiques, sociaux, culturels. Dans un contexte linguistique déterminé, elles portent des options qui déterminent l'état et le devenir des langues, leurs rôles dans l'État et dans la société, leurs rapports, voire leur hiérarchie. De telles options ne sont pas purement d'ordre linguistique car à ces langues s'identifient des communautés linguistiques, des cultures et des histoires, voire des territoires, des activités économiques et sociales et, quelquefois, des religions. Donc s'y articulent des problématiques de libertés, de droits et de pouvoir dans tous ces domaines.

De tels enjeux peuvent être sources de compétition ou au contraire occasions de coopération entre les différentes communautés linguistiques selon la politique mise en œuvre. Dans des États relativement jeunes et où la construction nationale est loin d'être achevée, trancher ces questions s'avère être une tâche délicate, notamment lorsque les contextes linguistiques sont complexes, comme c'est le cas dans la plupart des pays africains. Ne pas les trancher peut s'avérer encore plus grave car c'est les trancher tout de même mais par le laisser-faire.

C'est pourquoi les options pour les trancher dans le sens du vivre ensemble excluent les politiques de non-intervention, de contrainte, d'assimilation, d'unilinguisme et de statut juridique différencié. Elles doivent relever en premier de la responsabilité de l'État, s'inspirer de la politique basée sur l'écologie linguistique et reposer sur des stratégies d'incitation qui découlent, pour l'essentiel, de la Déclaration universelle des droits linguistiques adoptée à Barcelone le 9 juin 1996.

a. Vision et mission

La politique linguistique doit partir d'une vision positive du multilinguisme comme étant un droit et une richesse et non un problème. Il en découle des options de base et des implications pour le vivre ensemble et l'éducation que Richard Ruiz (cité par Hult et Hornburger, 2016) analyse ainsi :

(Pré) dispositions dans les options de la planification linguistique selon Ruiz

| La langue comme problème | La langue comme droit | La langue comme ressource |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Le monolingue dans une langue à majorité dominante est valorisé - Les politiques visent à limiter ou éliminer le multilinguisme - La diversité linguistique menace l'assimilation et l'unité nationale - Les langues minoritaires menacent le statut de la langue majoritaire dominante - Les problèmes de langue sont (faussement) assimilés à des problèmes sociaux - Parler une langue minoritaire est un handicap à surmonter - Les locuteurs des langues minoritaires sont définis en fonction de capacités linguistiques déficitaires par rapport à la majorité de la langue dominante - Le maintien dans la langue de la minorité n'est pas nécessaire - La perte de la langue minoritaire est une solution au problème des langues - L'enseignement des langues vise la transition vers la langue dominante - Les Programmes éducatifs qui facilitent l'enseignement bilingue exacerbent la division sociale - Scepticisme à l'égard des programmes bilingues en général car ils se concentreraient sur la langue minoritaire au détriment du développement de la langue dominante - Le bilinguisme est associé aux difficultés cognitives et à la réussite scolaire réduite - Les Programmes d'immersion sont favorisés par rapport à l'enseignement bilingue (c.-à-d. les étudiants sont mieux servis par plus d'exposition à la langue dominante) - L'apprentissage des langues est généralement basé sur un modèle soustractif | <ul style="list-style-type: none"> - Parler et maintenir sa langue est un droit humain - La langue assure l'accès à la société notamment mais sans s'y limiter, l'emploi, les soins de santé, jurisprudence, vote, éducation et médias - Crainte que l'inégalité linguistique entraîne d'autres inégalités - Le droit d'utiliser sa langue dans des domaines spécifiques tels que ceux ci-dessus, est codifié juridiquement - Le droit à la non-discrimination fondée sur la langue est codifié juridiquement - Les droits peuvent être encadrés par des conventions et traités - L'accès aux droits civils ne peut être refusé sur des critères linguistiques - La langue est liée à la liberté personnelle - Les droits linguistiques peuvent être limités à certains individus ou groupes spécifiquement définis - Les droits peuvent se concentrer sur les opportunités à atteindre : maîtrise d'une langue majoritaire dominante et / ou des opportunités pour développer et maintenir des langues minoritaires - Les Programmes académiques pour les minorités linguistiques facilitent l'égalité d'accès à l'éducation et peuvent varier selon différents types | <ul style="list-style-type: none"> - Le multilinguisme sociétal et la diversité culturelle sont valorisés - L'unité nationale comprend la diversité linguistique - Les langues sont des ressources pour tout le monde, pas seulement pour les minorités linguistiques et leurs communautés - Les langues sont à la fois des ressources personnelles et nationales - Les communautés linguistiques en situation minoritaire ont des expertises linguistiques pour contribuer à la société - Les langues ont une valeur extrinsèque à des fins comme la sécurité nationale, la diplomatie, l'armée, l'espionnage, les affaires, les médias, les relations publiques, entre autres - Les langues ont une valeur intrinsèque à des fins telles que la production culturelle, les relations communautaires, la construction de l'identité, le renforcement de l'estime de soi, l'engagement intellectuel, la participation civique - Les programmes académiques se concentrent sur le développement du bi-multilinguisme tout au long de la vie - Des programmes peuvent être conçus pour les minorités linguistiques et/ou pour les minorités et la majorité <ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage des langues adopte généralement le modèle additif entre autres possibilités - Les justifications de la maintenance linguistique reposent sur des valeurs extrinsèques et / ou intrinsèques <ul style="list-style-type: none"> - Les intérêts et les besoins d'une nation ou des minorités linguistiques elles-mêmes peuvent être inversés au premier plan - Le bilinguisme / multilinguisme peut améliorer la réussite - La connaissance des différentes langues et cultures réduit l'ethnocentrisme et la xénophobie et améliore la compréhension interculturelle - Les minorités linguistiques sont des ressources pour le développement multilingue de la majorité dominante |

Ce tableau montre l'impact négatif sur le vivre ensemble que peuvent avoir les politiques linguistiques basées sur une vision du multilinguisme comme problème. Ce sont des politiques qui tendent à imposer une langue et/ou à en dévaloriser et marginaliser une ou plusieurs autres, à aménager le statut des langues de façon à favoriser ou défavoriser, et donc à opposer des langues.

Elles créent ainsi des situations discriminatoires et des contextes de compétition provoquant sentiments d'injustice, frustrations, luttes, révoltes et conflits. En outre, elles mettent en danger des patrimoines culturels et historiques dont la disparition serait une immense perte aux niveaux nationaux ainsi que pour l'humanité. C'est aussi pourquoi la mission de la politique linguistique pour le vivre ensemble, basée sur une vision du multilinguisme comme ressource et droit, s'oriente vers une philosophie de la diversité linguistique et culturelle.

b) Principes et valeurs

La politique linguistique pour le vivre ensemble, afin de préserver la diversité linguistique et promouvoir la complémentarité des langues, oriente son action vers la coopération et la cohabitation harmonieuse entre communautés linguistiques selon des principes et valeurs qui garantissent la protection et la promotion de toutes les langues du pays, notamment :

- **la dignité** : elle se réfère à l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme qui stipule que tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ; cette égale dignité à respecter s'étend aux langues et fonde les droits linguistiques en tant que droits de l'homme ;
- **la liberté** : elle s'exerce effectivement dans ce domaine lorsque sont créées les conditions qui permettent à chaque individu et à chaque communauté de jouir de ses droits linguistiques, notamment ceux liés à la liberté d'expression : parler sa propre langue, la promouvoir, être enseigné dans sa langue, avoir une présence équitable de sa langue dans les médias et dans l'espace public... ;
- **l'égalité et la non-discrimination** : ces valeurs garantissent la promotion, le respect et l'usage social public et privé de toutes les langues, leur plein épanouissement ainsi que les principes d'une paix linguistique juste et équitable grâce à une approche holistique de correction des déséquilibres linguistiques prenant en compte les facteurs non linguistiques (historiques, politiques, démographiques, économiques et autres) qui peuvent provoquer la marginalisation, la dégradation ou la disparition des langues ;
- **l'identité** : toute langue exprime une manière spécifique pour une communauté de percevoir et de décrire le monde, de constituer sa cohésion, de communiquer et de créer, bref de construire son identité ; celle-ci est fondamentale pour l'épanouissement personnel et collectif et doit en conséquence être respectée, protégée et promue.

Ces principes et valeurs doivent faire l'objet de dispositions, constitutionnelles et/ou législatives afin de garantir juridiquement la protection et la promotion de toutes les langues.

c) Dispositifs de mise en œuvre

Une politique ne peut toutefois se contenter de dispositions juridiques. Pour aller au-delà des principes et se déployer dans la réalité, elle doit se doter de dispositifs de mise en œuvre. Dans le domaine de la politique linguistique, il est, par exemple, illusoire d'aménager adéquatement le statut d'une langue sans l'outiller afin qu'elle puisse répondre aux besoins et exercer les droits que son statut lui confère.

Parmi ces dispositifs, notons, en ce qui concerne les contextes africains, l'existence :

- **D'une institution** dotée des capacités et des ressources nécessaires pour la codification, la standardisation et l'enrichissement conceptuel de toutes les langues de façon à ce que celles-ci répondent aux besoins de la communication moderne, y compris écrite, scientifique et technologique ;

- **De services publics** capables d'opérationnaliser le concept de « l'offre active » et « le principe de proportionnalité » pour rendre effective l'obligation de l'État à respecter et à soutenir les droits linguistiques en facilitant l'accès des locuteurs des différentes langues aux appuis publics pour la promotion de leurs langues dans les domaines de leur usage : édition, média, affichage public... ;
- **De mécanismes décentralisés** de prise de décision et de mise en œuvre permettant aux différentes communautés linguistiques d'assumer leurs responsabilités et de prendre des initiatives dans les domaines concernant la promotion de leurs langues respectives ;
- **De mécanismes efficaces de traitement** des plaintes auprès des instances juridiques, administratives et exécutives visant à examiner les revendications légitimes relatives aux droits linguistiques.

Comme nous le verrons dans le chapitre sur les mesures concrètes pour la réussite de l'enseignement bilingue, la protection et la promotion de toutes les langues dans un pays n'est pas antinomique avec la nécessité d'organiser l'exercice des droits et libertés linguistiques. Au contraire, celle-ci offre les conditions de leur effectivité. La politique linguistique pour le vivre ensemble ainsi définie doit se prolonger dans la politique éducative pour le vivre ensemble.

3.1.1.2 Politique éducative pour le vivre ensemble

a) Problématique de l'enseignement bilingue et du vivre ensemble

La relation enseignement bilingue/vivre ensemble en Afrique fait l'objet de pronostics divergents, voire contradictoires. Le mot pronostic est utilisé ici à dessein pour signifier que les « prévisions » des uns et des autres ne sont basées ni sur des expériences établies, ni sur des recherches scientifiques. Certains voient dans l'enseignement bilingue utilisant les langues nationales une source possible de compétition et de conflits entre communautés linguistiques.

Cette crainte se fonde sur une perception du multilinguisme comme problème et la superposition multilinguisme/multiplicité ethnique compartimentant et fragilisant le tissu social. D'autres rétorquent que les populations africaines ont appris depuis longtemps et bien avant la colonisation à s'adapter à un écosystème multilingue. Elles ont su s'approprier les langues qui s'y côtoient et créer des passerelles sociales qui surmontent les barrières linguistiques. Ce risque de confrontation ethnique causé par l'utilisation scolaire des langues nationales n'est donc pas réel (Diagne, 2009). Il y en a qui vont plus loin en affirmant que l'enseignement bilingue en soi est un facteur de flexibilisation et d'ouverture de l'esprit et, donc, de sensibilité à autrui et à la différence. En tant que tel, il favoriserait donc le vivre ensemble.

Ces différents points de vue peuvent peut-être se justifier au regard de perceptions de contextes déterminés qu'il est difficile de généraliser à l'ensemble du continent. En effet, ce qui se passe sous nos yeux à l'échelle du monde et de l'Afrique révèle que les diversités linguistiques et culturelles peuvent être sources de dissensions et de conflits comme de coopération et de vivre ensemble.

Même dans le cas où l'enseignement bilingue est en convergence avec le vivre ensemble et considéré « comme instrument de rapprochement des cultures et comme source efficace de mobilité et d'ouverture des individus », il reste que l'éducation ne peut se satisfaire d'implicite. Elle doit effectivement préparer les jeunes générations à l'ouverture à autrui et au vivre ensemble dans le cadre de l'enseignement bilingue. C'est pourquoi cette dimension éducative doit être explicitement intégrée dans la politique de l'enseignement bilingue pour être prise effectivement en charge aussi bien dans les enseignements/apprentissages que dans les évaluations.

b) Intégration du vivre ensemble dans la politique de l'enseignement bilingue

Une telle intégration se réalise à plusieurs niveaux, notamment dans les curricula. La présente partie se focalise sur la politique éducative pour le vivre ensemble qui doit converger avec la politique linguistique pour le vivre ensemble et transposer les objectifs de celle-ci dans le système éducatif. Plusieurs cadres référentiels internationaux, africains et régionaux, peuvent orienter la politique éducative pour le vivre ensemble, en particulier :

- Le Programme 2030 de l'ONU, notamment ODD10, ODD16 et ODD4 ;
- L'Agenda 2063 de l'Union Africaine, en particulier objectifs 9,11, 14 et 15 ;
- La Vision 2020 de la CEDEAO *Vers une Communauté démocratique et prospère*, pilier 2 en plus du « Manuel de référence sur la culture de la paix, les droits humains, la citoyenneté, la démocratie et l'intégration régionale ».

L'analyse de ces référentiels met en lumière les bases d'inspiration de la politique éducative pour le vivre ensemble ainsi résumées :

- **Enseignement bilingue en faveur de l'éducation de qualité pour toutes et tous**: éliminer l'ignorance et l'analphabétisme en rendant effectifs pour toutes et pour tous l'exercice du droit fondamental à l'éducation et l'acquisition inséparable des compétences nécessaires pour vivre et travailler décemment, participer à et partager la prospérité ; pour conquérir l'ouverture d'esprit et développer la pensée rationnelle et la réflexion critique ; pour bâtir la résilience à la violence et à la manipulation ainsi que l'empathie... ;
- **Enseignement bilingue en faveur de l'équité, de l'égalité des chances et de l'inclusion**: lutter contre les diverses inégalités et discriminations ayant pour origine le sexe, la situation socio-économique, la résidence, l'appartenance culturelle ou le handicap et pour l'égalité et l'inclusion de toutes et de tous afin de bâtir la cohésion et la justice sociale dans l'intégration de la diversité conçue et vécue comme facteur d'enrichissement individuel et collectif ;
- **Enseignement bilingue pour la paix et l'esprit de tolérance** : implanter de manière hégémonique la culture de la paix, de la prévention des conflits et de la tolérance positive pour asseoir des sociétés pacifiques et ouvertes ;
- **Enseignement bilingue en faveur des droits de l'homme et de la démocratie**: promouvoir les principes universels de droits de l'homme, de justice et de démocratie pour une citoyenneté mondiale active en droits et libertés et en devoirs et responsabilités, capable d'instaurer et de sauvegarder l'Etat de droit, la bonne gouvernance et des sociétés démocratiques ;
- **Enseignement bilingue en faveur de la durabilité** : placer l'éducation au cœur de la durabilité économique (facteur de prospérité), sociale (moteur de mobilité et d'égalisation sociale), écologique (producteur de consciences et de comportements écologiques) et pacifique (sèmeur de la culture de la paix) ;
- **Enseignement bilingue en faveur de l'altérité, de la pluralité et de l'interculturalité**: promouvoir la reconnaissance et le respect de l'autre et de la diversité, la connaissance et l'appréciation des cultures différentes.

c) Orientations de la politique éducative du vivre ensemble

Vision et mission :

- Le programme 2030 intègre, dans l'approche holistique des dix-sept ODD, la durabilité sociale qui implique le vivre ensemble en interaction avec les durabilités économique et environnementale. Plus spécifiquement, l'ODD 16 pose ainsi la vision des sociétés à construire dans cette perspective : « (...) l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, (...) l'accès de tous à la justice et (la mise) en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous. ».
- Concernant particulièrement la mission de l'éducation, apprendre à vivre ensemble de manière durable, elle est précisée dans l'ODD4, cible 4.7 : « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Finalités, principes et valeurs :

Une telle mission est guidée par un ensemble de finalités, de principes et de valeurs qui enrichissent et approfondissent la compréhension du vivre ensemble ainsi que ses contenus éducatifs :

- Modes de vie durables : la durabilité dans toutes ses dimensions impacte positivement le vivre ensemble à travers la prospérité partagée (économique), l'inclusion sans exclusive (sociale), la sécurité alimentaire et le bien-être environnemental pour tous (écologique) ;
- Démocratie et Etat de droit : le respect et l'exercice des droits et libertés de tous et par chacun, sans discrimination, légitiment et renforcent les règles et les institutions régissant la vie commune ainsi que la culture et les valeurs démocratiques favorisant une société de justice, de tolérance et de respect des opinions de tous les citoyens quels que soient leur appartenance politique, conviction idéologique, religion, ethnie, sexe ou statut social ;
- Compréhension et respect de la diversité : inculquer la reconnaissance et l'acceptation de l'altérité, notamment à travers la l'étude et la pratique des diversités sociolinguistiques et culturelles enrichit et ouvre la collectivité dans la perspective du vivre ensemble ;
- Cohésion sociale et paix : éduquer pour une culture de l'égalité, de l'inclusion et de la non-violence ainsi que pour l'implication des différentes parties prenantes de la collectivité dans la prévention et la gestion des conflits contribue à l'édification de sociétés pacifiques ;
- Citoyenneté mondiale, valeurs humanistes et respect des droits de l'homme : assimiler les principes universels qui fondent les droits humains et notre humanité commune constitue un acquis décisif pour pouvoir intégrer les diverses identités ethniques, culturelles religieuses, politiques ou autres sous une même identité humaine dont il convient de respecter l'intégrité, la dignité, les droits et libertés en toute circonstance.

3.1.2 Options de politique et de stratégie pour la réussite scolaire

L'enseignement bilingue L1/français constitue une innovation pour les systèmes éducatifs de la majorité des pays francophones d'Afrique au sud du Sahara. Il est souvent source de controverses et de peurs conscientes ou non. Il est donc important de faire comprendre la problématique et les enjeux, de délimiter clairement les objectifs, de cibler les priorités et de choisir des options pertinentes de politique et des stratégies conséquentes et efficaces pour un enseignement bilingue qui assure la réussite scolaire.

3.1.2.1 Comprendre la problématique et les enjeux de l'enseignement bilingue

En référence à la situation actuelle des systèmes scolaires des pays africains francophones, la problématique tourne autour des questions suivantes :

- Comment l'enfant peut-il à travers l'éducation scolaire construire les bases de son identité si la langue qu'il parle et la culture que porte celle-ci sont écartées de ses apprentissages dès l'entrée à l'école et durant toute sa formation scolaire ?
- Comment l'enfant peut-il exercer son droit fondamental à l'éducation alors qu'il est placé dès son entrée à l'école dans une situation d'échec parce qu'il ne comprend pas la langue dans laquelle se déroulent les apprentissages, y compris les apprentissages non linguistiques tels que les mathématiques ?
- Comment l'enfant peut-il devenir le citoyen actif et le producteur performant que l'école doit en faire, si, au final, il ne sait ni lire, ni écrire dans la langue officielle de l'État, de l'administration, du système judiciaire et électoral, de l'économie, bref de tout le secteur formel ?

Avec la problématique de perte d'identité et d'exclusion de l'éducation et de la citoyenneté se pose ici celle de la cohabitation entre la langue française et les langues africaines et de la distribution de leurs rôles respectifs dans l'éducation et, par la suite, dans la société et l'Etat.

Les enjeux sont considérables. Il s'agit d'abord de pouvoir disposer du capital humain indispensable pour le développement, lequel dépend largement de la capacité du pays à assurer une éducation de qualité pour tous. Pour en tirer les bénéfices individuels et collectifs espérés, les compétences de base de vie et de travail, techniques et professionnelles, scientifiques et technologiques doivent effectivement répondre aux besoins et priorités spécifiques des contextes africains en matière de démocratie et de développement agricole, industriel, technologique, environnemental, sanitaire, etc.

Autrement dit, la pertinence et l'efficacité des apprentissages face aux problématiques africaines de développement représentent des enjeux majeurs. S'y joue également l'essor des capacités d'appropriation, de création et d'innovation qui implique de nouveaux angles de perception, de représentation, d'interprétation et de résolution des problèmes où le socle culturel constitue une base précieuse d'appui. Tout cela montre l'importance pour les pays africains d'utiliser les langues africaines pour la réussite de l'éducation des jeunes générations.

Construire ainsi les bases d'un développement endogène est vital pour les pays africains mais cela ne suffit pas dans un village planétaire où l'autarcie est plutôt un facteur de régression, un village planétaire de révolution médiatique et technologique, de circulation libre des biens et des services et où sont hégémoniques les économies et les sociétés basées sur le savoir et l'innovation.

Utiliser une langue de communication internationale représente aussi un atout majeur pour une société afin de rester connecté directement à l'évolution et au progrès du monde à une échelle démographique critique.

De tels arguments militent en faveur du maintien du français dans les systèmes éducatifs de ces pays afin de bâtir en la matière sur les acquis historiques si l'on ne veut pas tout raser et partir de zéro en recourant à une autre langue de communication internationale comme langue seconde.

L'enseignement bilingue, L1/français, se justifie donc dans les contextes des pays africains francophones. Toutefois, il ne garantit pas automatiquement des solutions à l'échec scolaire. Les conditions de son succès méritent une attention particulière. Ce qui nous conduit à l'autre partie de la question centrale du DRO: comment garantir l'efficacité d'une éducation bilingue visant la réussite scolaire dans des contextes multilingues, particulièrement en Afrique Occidentale et en Afrique Centrale ?

3.1.2.2 Clarifier les objectifs de l'enseignement bilingue

Les politiques répondant aux enjeux ci-dessus doivent se situer dans une ou plusieurs dimensions :

- Politiques : compromis entre communautés linguistiques ;
- Économiques : compétitivité des acteurs ;
- Sociales : insertion et solidarité sociales ;
- Culturelles : diversification et ouverture ;
- Pédagogiques : lutte contre l'échec scolaire.

De tels objectifs convergent avec le vivre ensemble et la réussite scolaire. Toutefois, il convient d'être plus précis dans la définition des objectifs et des priorités de l'enseignement bilingue.

Un double enjeu se pose : le premier est relatif à la communication et le second à l'efficacité pédagogique. La charge émotionnelle, culturelle, idéologique, socio-économique et historique dans les contextes des pays africains francophones obscurcit et dévie souvent les débats sur l'enseignement bilingue vers des questions de souveraineté nationale, de retournement/substitution linguistique ou de clivage social, voire de compétition linguistique. Cela peut créer des attentes démesurées ou, à l'inverse, des effets négatifs sur les perceptions, attitudes et comportements à l'égard particulièrement de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Par ailleurs, le manque de clarté des objectifs de la politique d'enseignement bilingue peut faire errer la délimitation des contenus curriculaires (connaissances et compétences à développer) ainsi que l'orientation et l'organisation didactiques de l'enseignement des deux langues tout comme la distribution de leurs rôles respectifs en tant que médium. C'est pourquoi, il convient de définir le plus clairement possible les attentes, les objectifs et les priorités de la politique d'enseignement bilingue ainsi que leurs justifications dans les contextes concernés.

Dans cette perspective, il est utile d'examiner les dix objectifs que, selon Baker (1993), peuvent poursuivre les politiques d'enseignement bi-plurilingue :

- i. Assimiler et intégrer des individus ou des groupes à une société majoritaire ;
- ii. Unifier une société multilingue ;
- iii. Permettre à des groupes de communiquer avec le monde extérieur en acquérant une langue à plus forte véhicularité ;
- iv. Offrir des habiletés linguistiques à haute valeur marchande, utiles pour l'emploi et pour obtenir un meilleur statut social ;
- v. Préserver l'identité ethnique et religieuse ;
- vi. Réconcilier et assurer la médiation entre différentes communautés linguistiques et ethniques ;
- vii. Vulgariser l'utilisation d'une langue coloniale ;
- viii. Renforcer les élites et leur position dans la société ;
- ix. Donner un statut égal dans la loi à des langues de statut inégal dans la vie quotidienne ;
- x. Approfondir la compréhension de la langue et de la culture.

Dans les contextes africains francophones et en considérant les options pour le vivre ensemble, les objectifs i et ii ne peuvent être retenus car ils sont contraires au respect de l'égalité des langues et de la diversité linguistique qui exigent le multilinguisme scolaire.

L'objectif iii n'est pas non plus pertinent, dans la mesure où le français, qui cède une part du temps de communication scolaire, a une plus forte véhicularité au niveau international. Il en est de même pour l'objectif iv si l'on considère que les opportunités d'emploi dans le secteur formel sont plutôt liées à la connaissance du français. Les objectifs vii et viii s'inscrivent plus dans la situation que l'enseignement bilingue doit changer.

A l'issue de cette brève revue, seuls les objectifs v, vi, ix et x semblent converger avec les options de la politique d'enseignement bilingue en Afrique francophone.

En effet, l'objectif v cadre avec le choix de la langue première comme langue d'enseignement pour les premiers apprentissages afin que le début de la scolarisation, au lieu de provoquer une rupture avec la langue de première socialisation et la culture qu'elle porte, renforce l'identité linguistique et culturelle de l'enfant. L'objectif vi oriente vers le dialogue et la coopération entre les différentes communautés linguistiques et culturelles dans la perspective du vivre ensemble. L'objectif ix répond adéquatement au principe d'égalité et de non-discrimination qui se matérialise par « une approche holistique de correction des déséquilibres linguistiques prenant en compte les facteurs non linguistiques (historiques, politiques, démographiques, économiques et autres) qui peuvent provoquer la marginalisation, la dégradation ou la disparition des langues ». Quant à l'objectif x, il nous rappelle opportunément que l'enseignement de la langue revêt une dimension culturelle dont la prise en compte approfondit la compétence linguistique et l'affirmation identitaire. Ce qui, en outre, à travers l'enseignement bilingue favorise l'ouverture et l'interculturalité.

En fin de compte, les effets attendus de l'enseignement bilingue dans les contextes des pays africains francophones peuvent être ainsi formulés :

- Une réduction de l'écart entre l'école et la société pour une meilleure intégration des élèves, une meilleure appropriation de l'école par les parents et la communauté environnante ainsi qu'un renforcement de la pertinence des apprentissages au regard des besoins et réalités des contextes locaux et nationaux ;
- Une amélioration significative des résultats d'apprentissage ainsi qu'une réduction des redoublements et des abandons pour un meilleur rendement interne du système éducatif avec, à la clé, une réduction des coûts d'ensemble et une plus grande efficacité ;
- Une meilleure connaissance de la langue et de la culture premières et une meilleure maîtrise du français construites sur la base de compétences mieux assises en L1 et de meilleures compétences de base en lecture-écriture (en L1), avec des transferts de compétences d'une langue à l'autre ;
- Des bénéfices économiques et sociaux provenant d'une éducation de meilleure qualité et plus équitable.

3.1.2.3 Cibler les priorités

La définition des priorités de l'enseignement bilingue renvoie tout d'abord à l'évaluation des résultats des systèmes en question ou de la situation qu'il est nécessaire de changer.

Les performances des systèmes scolaires hérités de la colonisation se sont avérées particulièrement médiocres. Selon l'ISU, « En Afrique subsaharienne, on compte 202 millions d'enfants et d'adolescents n'ayant pas atteint les niveaux minimaux de compétence en lecture et en mathématiques » (UIS Fact Sheet No. 46 Septembre 2017). Pour l'Afrique francophone, la moyenne des performances enregistrées par les élèves de cinquième année de onze pays aux évaluations PASEC entre 2004 et 2009 confirment cette situation préoccupante: 40,2% atteignent le seuil minimal en français et 39,6% en mathématiques (Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX).

En dépit des disparités observées entre pays, l'enquête PASEC réalisée en 2014, sous forme de tests administrés à des élèves de deuxième et cinquième années de dix pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Niger, République du Congo, Sénégal, Tchad et Togo), dresse un tableau aussi sombre : 71 % des élèves en deuxième année n'ont pas un niveau de français suffisant et sont incapables de comprendre une information claire donnée oralement ou le sens d'une série de mots écrits; 59% des élèves de cinquième année sont trop faibles en mathématiques pour pouvoir effectuer des opérations avec décimales ou identifier une formule mathématique simple permettant de résoudre un problème.

En plus, un gouffre persiste entre les niveaux des acquis des enfants les plus démunis et ceux des plus aisés.

Il convient d'ajouter pour les pays considérés ici qu'ils ont accusé dans la période des années 70-2000 des taux élevés de redoublement (25% en moyenne) et d'abandon (autour de 30%) au primaire. Or, tout prouve que l'un des principaux facteurs responsables de cet échec est le facteur linguistique » (Wolff, 2006). Ce que confirme PISA : une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement a un effet négatif sur les performances dans toutes les disciplines (PISA, 2006).

Dans de telles conditions, l'enseignement bilingue ne peut avoir pour priorités ni les objectifs d'assimilation qui furent en son temps ceux de la politique coloniale, ni les objectifs de retournement/substitution qui peuvent animer une tentation nationaliste identitaire radicale.

Le premier axe de priorités de l'enseignement bilingue vise plutôt à :

- Faciliter les premiers apprentissages scolaires à travers l'étude et l'utilisation, en tant que langue d'enseignement, de la langue première des apprenants ;
- Favoriser la poursuite réussie des apprentissages ultérieurs grâce à l'acquisition et à la maîtrise de la seconde langue, le français, avant qu'il ne devienne langue d'enseignement ;
- Établir l'équité dans la réussite scolaire, notamment entre apprenants de milieux ruraux et urbains ainsi que de milieux défavorisés et favorisés socialement.

Le second axe de priorités cible les avantages culturels, sociaux et économiques à tirer de l'enseignement bilingue :

- Mieux asseoir les bases de l'identité de l'apprenant à travers l'assimilation du patrimoine culturel que véhicule sa langue première et une meilleure interaction entre l'école et le milieu environnant ;
- Sauvegarder la diversité linguistique et le vivre ensemble ;
- Favoriser une participation plus large et de meilleure qualité à l'effort de développement et à la construction démocratique.

3.1.2.4 Adopter des options stratégiques efficaces

Les options stratégiques dépendent à la fois des objectifs de la politique et des contextes linguistiques. Elles peuvent partir des orientations stratégiques de base aux divers aménagements didactiques, en passant par le choix des modèles d'éducation bilingue.

Orientations stratégiques de base d'un enseignement bilingue efficace dans les contextes africains

La question de la maîtrise de la langue dans les apprentissages a pris une importance accrue aussi bien dans les politiques éducatives que dans la recherche. En fait, le choix de la langue d'enseignement est une question critique pour la performance des systèmes éducatifs.

Dans les contextes des pays francophones d'Afrique où le français est la langue officielle mais est très peu parlée dans la vie familiale et quotidienne, la question peut paraître d'autant plus complexe que plusieurs langues nationales ne sont pas outillées pour la communication scolaire. Toutefois, l'enseignement bilingue, en conformité avec ses deux premiers objectifs fixés ci-dessus, doit, pour y répondre :

- **Faciliter les premiers apprentissages scolaires avec comme support la langue première de l'enfant ou la langue véhiculaire qu'il pratique en dehors de la maison** : il faut commencer les premiers apprentissages scolaires par la langue première de l'enfant, c'est-à-dire la langue maîtrisée par l'enfant avant l'entrée à l'école. Sinon on risque de mettre l'enfant dans une situation d'échec dès le départ en le coupant de ses acquis expérimentiels et en lui demandant d'apprendre dans une langue qu'il ne comprend pas. Cette option implique que le système éducatif soit préparé à refléter la diversité linguistique du pays afin de pouvoir y répondre adéquatement. Autrement dit, toutes les langues parlées dans le pays doivent être outillées pour servir de support aux apprentissages scolaires. La facilitation des premiers apprentissages, lire, écrire, compter et calculer, en dépend. En outre, « la recherche montre que l'apprentissage dans la langue maternelle pendant les premières années d'école jette des bases éducatives solides tout en stimulant la confiance en soi et l'identité équilibrée (Akkari & Heer). Il convient donc d'éviter autant que possible d'imposer à l'enfant en début de scolarité l'apprentissage dans une langue qu'il ne maîtrise pas, serait-ce une langue nationale africaine car la situation d'échec face aux premiers apprentissages scolaires serait la même qu'avec le français.
- **Soutenir la transition vers la réussite scolaire : une bonne maîtrise de la langue seconde en tant que langue de scolarisation**: la réussite des premiers apprentissages favorise celle des apprentissages ultérieurs mais ne la garantit pas. Une fois l'option de la langue des premiers apprentissages établie, se pose la question de la réussite de la transition à la langue seconde, en l'occurrence le français qui devient ou deviendra principale langue de scolarisation. Il se trouve que l'apprentissage de la première langue et celui de la seconde, bien que différents du point de vue didactique, sont interdépendants. Plus précisément, « les élèves apprennent à lire dans la langue où ils sont plus à l'aise puis transfèrent leurs compétences à d'autres langues. Ils peuvent ainsi développer des compétences plus solides à long terme (August & Hakuta 1997). Vygotski (1997) renforce cette thèse en affirmant que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait aussi par le biais des transferts opérés à partir de la langue maternelle. Ainsi le français, langue seconde, s'acquiert en prenant appui sur les acquis de la langue première de l'enfant. En outre, la comparaison du fonctionnement des deux langues, notamment au plan phonologique, syntaxique, morphologique, lexical et autre permet aux enseignants d'identifier certaines difficultés de compréhension et d'élaboration que rencontrent les apprenants et d'entreprendre des remédiations efficaces.

Pour favoriser cette interdépendance du développement linguistique dans la perspective de la réussite scolaire, il est recommandé :

- De concevoir et de mettre en œuvre l'apprentissage de la langue première et celui de la langue seconde, non pas parallèlement, mais de manière interactive ;
- De maintenir le plus tard possible l'enseignement de-et-en la langue première. En plus, il faut prendre en compte le fait que l'apprentissage du français, langue seconde, est plus exigeant que l'apprentissage du français, langue étrangère. La langue de scolarisation demande encore plus. Elle doit être maîtrisée non seulement comme outil de communication écrite et orale mais également en tant qu'instrument de compréhension et d'élaboration de la pensée conceptuelle. C'est pourquoi il est préconisé que son apprentissage commence le plus tôt possible. Et les recherches confirment l'effet positif de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue sur les capacités de communication et de cognition, donc sur les apprentissages scolaires ;
- Approfondir et structurer concrètement ces options revient à poser le choix du modèle d'éducation bilingue le plus efficace dans la perspective de la réussite scolaire. Heugh (2006) tire un schéma de performances des différents modèles à partir des recherches effectuées sur les résultats :

Notes attendues en L2 (matière) dans les écoles bien dotées en ressources 29 jusqu'en 10^e -12^e (seconde –terminale) en fonction des choix de support linguistique précédents :

| | | | | | | |
|------|--|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---|---|
| 70 | | | | | | |
| 60 | | | | | | |
| 50 | | | | | | |
| 40 | | | | | | |
| 30 | | | | | | |
| 20 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |
| 0 | | | | | | |
| % | Support L2 partie principale du cours plus retarait L2 | L1 pendant ans puis à la L2 | L1 pendant ans puis à la L2 | L1 pendant 2 ans support | 5-6 support double ans seulement I ,L2 Md'I à partir la année | Support L1 tout long plus offre de L2 matière |
| TYPE | 1 Soustractif | 2a Sortie précoce transitoire | 2b Sortie précoce De transition | 3 Sortie tardive de transition | 4a Additif | 4b 30 Additif |

Ce tableau offre aux planificateurs un cadre pour mesurer les résultats éventuels des modèles d'enseignement de langue utilisés. Dans les pays africains francophones, la majorité des modèles sont soustractifs ou de sortie précoce (2a). Il convient donc de revoir ce choix pour renforcer les performances scolaires, ce qui sera abordé plus précisément dans les parties à venir.

3.1.3 Démarche progressive et pragmatique de mise en œuvre

Lorsque l'on prend en considération toutes les exigences des politiques linguistiques pour le vivre ensemble, la facilitation des apprentissages et la réussite scolaire ainsi que leurs implications dans l'aménagement linguistique et dans l'enseignement bilingue, on peut se dire que l'on se retrouve face à une tâche herculéenne qui paraît dépasser les possibilités des pays concernés. Toutefois, face à l'alternative du "tout faire" et du "ne rien faire", la volonté de mise en œuvre peut l'emporter sur le sentiment d'impuissance en se frayant un chemin stratégique.

Le traitement égal de toutes les langues du pays à travers la promotion de leur statut, leur aménagement linguistique et leur utilisation comme langue d'enseignement et dans la communication publique représentent une option stratégique qui répond idéalement au vivre ensemble et à la facilitation des premiers apprentissages pour tous.

En ce sens et tout comme l'option pour un modèle d'enseignement bilingue additif, c'est un objectif stratégique qui fixe un cap au changement à réaliser en relation avec une vision ambitieuse du futur à construire. Ce changement se conduit dans la durée, une durée que chaque pays fixe en fonction de l'étape où il se trouve, de ses capacités de mise en œuvre et des ressources mobilisables.

- Le premier pas consiste précisément à fixer cette option stratégique de plus ou moins long terme ;
- Le second décline cette option en objectifs stratégiques de politique linguistique, de politique éducative pour le vivre ensemble et de politique d'enseignement bilingue pour la réussite scolaire;

- Intervient ensuite la planification opérationnelle qui définit les objectifs et les plans d'actions dans chacun des domaines avec les ressources et le calendrier de réalisation tenant compte des réalités du contexte ainsi que des incertitudes liées aux risques économiques, sociaux, techniques, etc.

Ces domaines concernent l'aménagement linguistique des langues nationales, l'intégration du vivre ensemble et le développement de l'enseignement bilingue qui doivent être articulés par la planification dans la perspective de la coordination et de la cohérence globale de l'action.

Les étapes de réalisation peuvent être fonction de programmation pluriannuelle. Chaque étape est marquée par un objectif-cible. Par exemple, il peut être planifié au départ d'aménager pour l'enseignement un nombre restreint de langues tous les trois ans afin d'achever le travail en quinze ou vingt ans.

Chaque langue aménagée pourrait, dans ce cas, attendre trois ans avant de devenir effectivement langue d'enseignement afin que tout le travail didactique, de production de matériel pédagogique et de formation des personnels soit au point. De même, la programmation peut démarrer avec un modèle transitionnel à soustraction tardive de L1 (6^e année) et, en fonction d'acquis évalués comme suffisants, passer à de prochaines étapes de la scolarité pour progresser vers un modèle additif.

Quant aux critères de priorité, le pragmatisme doit prévaloir et mettre en avant tout d'abord la disponibilité des ressources et capacités. En ce qui concerne l'ordre de traitement des langues, ces trois critères explicités plus bas peuvent être appliqués : le critère démolinguistique, la véhicularité et l'état de préparation de la langue à la communication scolaire.

La planification obéit ainsi à une démarche progressive réaliste que la conduite du changement peut renforcer en ajustant les objectifs et le calendrier de réalisation en fonction non plus des défis supposés de la planification mais de ceux réellement rencontrés sur le terrain.

De manière pragmatique, face aux défis identifiés, l'interrogation doit toujours être la même, aussi bien pour la planification que pour la conduite du changement : qu'est-ce que l'on peut faire dans l'étape présente et qu'est-ce qui doit être repoussé à une prochaine étape au regard de l'acceptabilité politique et sociale ainsi que de la faisabilité technique et financière ? Et face à des alternatives, qu'est-ce qui apporte plus de gains et permet des acquis sur lesquels on peut bâtir pour faire des bonds en avant ? Cette démarche prudente n'est nullement à opposer à la volonté d'aller de l'avant. Au contraire, elle s'inscrit dans la continuité d'un effort de réforme qui ne cesse de progresser.

3.2 Une entrée sociolinguistique

La question posée à ce niveau est celle du choix de la ou des langues africaines qu'il faut intégrer dans des systèmes éducatifs bi-multilingues nationaux. Trois points de vue sont abordés successivement : les critères de choix des langues, les modalités et rythmes d'introduction, les procédures de choix à privilégier.

3.2.1 Les critères de choix

La question du choix des langues est capitale dans des pays où de très nombreuses langues sont présentes dans le paysage national. Elle se pose même dans un pays fortement monolingue comme Madagascar où, au sein de l'espace linguistique malagasy, coexistent des variétés, qui sont autant de langues de première socialisation différentes du malagasy ôfisialy, standard scolaire. On voit donc que cette question concerne à peu près l'ensemble des pays africains.

- a. **Critère de maîtrise préalable de la langue de scolarisation** : le consensus scientifique en matière de langue de scolarisation et de langue d'enseignement des systèmes éducatifs établit que la rentabilité maximale est atteinte quand la langue de scolarisation et d'enseignement est, le plus longtemps possible compte tenu d'éventuels besoins d'enseignement dans une langue internationale, la langue de première socialisation de l'élève. La conséquence devrait être que le système éducatif fonctionne dans autant de langues qu'il y a de langues de première socialisation. Mais cette exigence théorique pourrait conduire à des situations pratiquement ingérables ou difficiles à mettre concrètement en place au moins dans un premier temps (manque d'enseignants formés ou de matériel didactique adéquat). A défaut donc (si les conditions de la scolarisation ne peuvent pas être réunies), il faut construire un multilinguisme scolaire maîtrisé en prenant en compte d'autres critères et en les croisant.
- b. **Critère démolinguistique** : les langues réunissant le plus de locuteurs sont celles qui viennent en premier à l'esprit. En les faisant accéder au statut de langue de scolarisation, on touche d'emblée un nombre important d'élèves. A cela s'ajoute le fait qu'il est plus simple dans ces langues de trouver des enseignants potentiels, après formation.
- c. **Critère de véhicularité** : on peut, à défaut de la langue de première socialisation, opter pour une scolarisation dans la langue véhiculaire, une autre langue parlée dans le milieu et que l'enfant maîtrise en grande partie avant d'entrer à l'école, une langue qui a été pour lui, également, une langue de socialisation. Dans certaines grandes villes africaines, il faut poser que cette langue pourra être le français pour certains élèves. Le français étant leur langue de première socialisation, il serait hors de propos dans ce cas de commencer les apprentissages dans une langue africaine... inconnue des élèves².
- d. **Critère d'expérience antérieure en matière de scolarisation** : L'ancienneté du rapport à la culture scolaire est une source de potentielles différences entre les langues. Ainsi au Mali, alors que le bamanankan peut se prévaloir de pratiquement quarante ans d'utilisation dans les classes, le mamara ou le bozo ont un passé scolaire qui n'excède pas quinze ans. Les conséquences sont importantes. Les langues les plus anciennement utilisées ont eu le temps de développer un lexique adapté aux exigences de la communication scolaire et à la didactique de certaines disciplines. Progressivement, elles se sont équipées et sont plus aptes à servir de médium des apprentissages. Pour les plus récemment entrées dans le système, des difficultés persistent, que Fomba et al. (2003 : 6) évoquent à grands traits : « L'adaptation de certains concepts et symbolismes mathématiques, dont les correspondances n'ont pu être formellement établis en langues nationales, sont autant de questions qui restent sans réponse dans le cadre de la pédagogie convergente ».

Pour des raisons pratiques, les langues ayant déjà porté des expériences de scolarisation, plus ou moins capitalisées, sont plus simples à faire entrer dans des dispositifs scolaires multilingues. Elles pourraient entrer les premières dans le schéma progressif esquissé en 2.1.3.

- e. **Critère de développement de la langue à l'écrit** : il faut aussi considérer que certaines langues peuvent s'appuyer sur un nombre de documents écrits plus important que d'autres, ce qui est très important quand on connaît le lien étroit qui unit le monde scolaire et l'écrit. En effet, une autre facette de l'inégalité entre les langues nationales tient à leur rapport à l'écrit. Dans une société où l'oralité a longtemps été le mode de communication dominant, certaines langues ne sont transcrites que depuis une date récente, ce qui induit des différences d'ancienneté de l'écrit, et de corpus écrit plus ou moins important et disponible. De ce fait, certaines langues susceptibles d'être utilisées dans l'enseignement peuvent s'appuyer sur des corpus écrits plus importants. La motivation des élèves envers la lecture s'en trouve grandie et leurs occasions de progresser accrues. Les préventions

2. Pour ces élèves, un autre multilinguisme scolaire peut être proposé avec l'apprentissage d'une langue africaine véhiculaire, en tant que langue matière.

des parents diminuent à proportion des écrits disponibles dans la langue et, en conséquence, les occasions potentielles d'utiliser au quotidien les compétences acquises dans le contexte scolaire augmentent.

L'examen des différentes langues nationales à l'aune de ces critères, en rapport avec les moyens disponibles au niveau des ministères de l'éducation, pourrait conduire à ne procéder qu'à l'introduction d'un nombre restreint de langues dans les systèmes éducatifs. Cela conduirait à des situations complexes à gérer, avec des curricula en langues nationales destinés à quelques élèves dont les langues de première socialisation ou le véhiculaire qu'ils maîtrisent réunissent toutes les conditions, et en parallèle, une part importante du système continuant en langue française, par défaut.

3.2.2. Les modalités et rythmes d'introduction

Toutes les langues ne sont donc pas sur un pied d'égalité pour répondre d'emblée aux exigences de la scolarisation. Certaines sont transcrites depuis une date récente (dans certains pays on trouvera même des langues non transcrites), d'autres ne peuvent s'appuyer sur des corpus écrits suffisamment importants pour couvrir l'ensemble des besoins liés à la scolarisation et à l'acquisition par les élèves des savoirs dit modernes.

On peut toutefois concevoir des scénarios progressifs, alternatifs au tout ou rien. L'idée de départ est que certaines langues peuvent répondre à un usage plénier et remplir toutes les fonctions attendues d'une langue de scolarisation ; d'autres ne peuvent le faire entièrement et répondent plutôt à un usage partiel.

Voici les critères qui semblent requis pour un usage plénier :

1. une langue déjà illustrée au plan des écrits sociaux ;
2. un degré d'instrumentalisation lexicale propre à exprimer les concepts nécessaires aux apprentissages fondamentaux du niveau 1 ;
3. la présence de la langue sur des zones linguistiquement homogènes ;
4. la disponibilité de maîtres formés à la lecture et à l'écriture dans cette langue.

On voit que les critères sont linguistiques (2), culturel (1), sociolinguistique (3) et même administratif (4).

En l'absence totale ou partielle de ces quatre critères, il peut être utile de prévoir une complémentarité entre français et langues nationales et donc un usage partiel de la langue nationale comme langue de scolarisation.

Les deux modèles, plénier et partiel, sont présentés ci-dessous.

| Modèle plénier | Modèle partiel |
|--|--|
| La L1 est langue de scolarisation intégrale | La L1 est langue de scolarisation partielle dans des usages liés à l'oral (Sciences humaines, Développement personnel, Arts). Le français est langue de scolarisation dans les domaines où intervient une symbolisation écrite obligatoire : Sciences |
| Année 1 à 5 ou 6 : Enseignement en L1 dans tous les domaines et Etude du français oral et écrit Années 5 ou 6 et suivantes : partage du rôle de la langue de scolarisation entre le français et la LN | Année 1 et 2 : Apprentissage de la lecture-écriture, de la compréhension orale, étude du fonctionnement de la L1, des mathématiques en L1 + Etude du français oral / écrit + sciences en français Année 3 et suivantes : compréhension orale et production écrite en L1 - mathématiques et autres disciplines en français |

Dans un même pays, modèle plénier et modèle partiel peuvent coexister. Le modèle partiel est intéressant parce qu'il permet à toutes les communautés, même celles dont les langues disposent de moins d'atouts, de pouvoir bénéficier d'un modèle bilingue. Introduites progressivement à l'école, leur usage scolaire permet un début d'instrumentalisation linguistique. Ainsi, on n'attend pas que toutes les conditions soient réunies pour commencer, mais on capitalise au fur et à mesure les avancées. Les usages de la langue peuvent aller croissants et se développer progressivement pour atteindre les modalités du modèle plénier.

Quant aux enseignants, ils apprennent progressivement à utiliser la L1 comme langue de scolarisation, sans être mis en difficulté par un manque de maîtrise et/ou de documents à exploiter. Les termes utilisés pour enseigner les matières sont créés par les enseignants eux-mêmes (création lexicale ou emprunt) et après quelques années, une harmonisation peut avoir lieu et des listes terminologiques publiées. On est dans le cas d'un processus d'aménagement linguistique par le bas en quelque sorte.

3.2.3. Les procédures de choix à privilégier pour établir une carte scolaire

En tenant compte des critères exposés ci-dessus et en les croisant, les ministères peuvent établir une liste des langues qui seront utilisées comme médium, en usage plénier ou partiel, en complémentarité du français. Il reste à établir avec précision une carte scolaire des langues à utiliser par région, ville, quartier et même... par école. Dans des zones fortement plurilingues, l'analyse doit descendre à ce niveau de précision, ce qui suppose un pilotage extrêmement fin à mener par le ministère, sans doute non de façon centralisée mais au niveau des structures déconcentrées de l'administration scolaire. L'établissement d'une carte linguistique tiendra compte de plusieurs cas de figure :

1. des zones monolingues avec langue en position sociolinguistique haute : l'établissement de la carte linguistique est non problématique.
2. des zones monolingues à position sociolinguistique basse : il n'est pas évident que les locuteurs de langues minorées souhaitent que leurs enfants soient scolarisés dans leur langue maternelle. Certains d'entre eux pourraient opter en effet pour une langue en position haute, à plus forte véhicularité.
3. des zones en théorie monolingues mais à dialectalisation extrême : c'est le cas du dogoso au Mali, pour lequel on dénombre au moins cinq ensembles dialectaux, plus trois variétés isolées pour un total de quinze parlers distincts. Les Dogons voudront-ils d'un dogoso moyen qui n'est finalement que la langue d'un seul village ou préféreront-ils une langue à extension internationale et à prestige supérieur sur le marché linguistique ? Une troisième solution consisterait à enseigner partout le dogoso pratiqué localement...
4. des zones plurilingues : c'est le cas dans des quartiers de grandes villes ou dans des villages avec des populations mélangées ; il est possible qu'il faille alors déterminer la langue d'enseignement à l'échelle de chaque village, voire de chaque quartier urbain ou de chaque école.

Pour déterminer ces langues et arrêter des choix très délicats, il existe trois modes opératoires :

- le Ministère, sans concertation par une démarche descendante, arrête une carte linguistique au vu des rapports faits par les directeurs d'Académie sur les langues en usage dans la région administrative dont ils ont la charge. La carte ainsi dessinée risque d'être fort imprécise et les résistances des populations (parents d'élèves mais également maîtres) importantes, ces décisions ayant des implications identitaires tout autant que pédagogiques.
- le Ministère organise des enquêtes préliminaires sur les zones jugées problématiques (2, 3 et 4) mais la conduite de ces enquêtes requiert un nombre important d'enquêteurs qui doivent être formés en amont, et le coût de ce procédé et le temps nécessaire sont assurément importants.

- le Ministère organise une concertation au niveau des communes ou, dans les villes, à celui des arrondissements et même des écoles. Les publics cibles de ces concertations sont les parents d'élèves, et les enseignants, à qui l'on demande dans quelle langue ils souhaitent que les cours soient dispensés. On peut imaginer, que dans les grandes écoles urbaines, ces concertations aboutissent au choix non d'une seule langue pour toute l'école mais de deux pour gérer le plurilinguisme. La concertation serait alors organisée par des structures déconcentrées en liaison avec les associations de parents d'élèves, les comités de gestion scolaire quand il y en a et les directeurs et directrices d'écoles. Les résultats par école ou par commune remonteraient aux niveaux supérieurs, locaux, régionaux, national pour identifier les besoins d'enseignants et y répondre.

Cette dernière démarche, la plus participative, a le mérite d'associer les parents aux décisions, d'impliquer les enseignants. Elle participe ainsi de cette nécessité de communication sans laquelle une réforme, aussi importante que l'intégration des langues africaines, ne peut pas pleinement réussir. Moins elle sera vécue comme une décision descendante, plus elle sera prise en compte, acceptée dans ce nécessaire consensus qui doit entourer d'aussi radicaux changements.

Le problème du nombre de maîtres qualifiés pour enseigner dans une langue très minoritaire est également réel, comme l'est tout autant celui de leur répartition sur le territoire en fonction des besoins ressortant de l'enquête linguistique. Comme cette question met en jeu d'autres considérations, administratives et économiques, elle est abordée au point relatif à l'ingénierie de la formation.

3.3 Une entrée curriculaire

Cette partie du DRO fait le bilan des expériences menées en matière de constructions curriculaires depuis le début des années 2000 en Afrique subsaharienne et ailleurs, marquées par l'élaboration de curricula conçus selon les approches par les compétences ou par les situations. Différents scénarios curriculaires sont analysés pour préciser le moment d'introduction, le volume horaire et les objectifs d'étude de chaque langue du multilinguisme scolaire : c'est avec le modèle curriculaire dit additif que les conditions d'un meilleur vivre ensemble semblent le plus réunies.

3.3.1 *Quels modèles de multilinguisme scolaire ?*

Pour situer les modèles en usage en Afrique et ailleurs dans le monde francophone, il n'est pas inutile de rappeler les catégories communément admises depuis les travaux de J. Hamers et M. Blanc (1983).

a) **Le modèle de submersion : l'assimilation linguistique**

La submersion ne relève pas à proprement parler de l'éducation multilingue en ce sens qu'elle sous-entend qu'une seule langue a droit de cité à l'école, l'autre étant renvoyée à la sphère privée. Elle est définie par Hamers et Blanc (1983 : 457) comme la « scolarisation d'un élève par une intervention pédagogique utilisant une autre langue que sa langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève ». Si elle apparaît communément dans les typologies de l'éducation bilingue, c'est en raison du fait qu'elle constitue, mais par défaut en quelque sorte, un mode de gestion du plurilinguisme. Le modèle de submersion consiste à placer l'enfant dans une situation scolaire d'où sa langue maternelle est exclue au profit d'une langue de scolarisation unique. Les migrants ou les minorités, auxquelles peu de droits sont reconnus quant à l'usage de leur langue, sont éduqués dans des modèles de submersion. Le locuteur visé, au final, est quelqu'un qui, au terme d'un processus d'assimilation linguistique, pratique la langue du groupe dominant et ne fait pas usage de sa langue maternelle dans la sphère publique. On peut dire que les modèles monolingues fonctionnant en français en Afrique s'en rapprochent par bien des aspects.

b) Le modèle de ségrégation : le maintien dans la langue minorée

Il s'agit d'un modèle fonctionnant parallèlement au modèle de submersion. Lui aussi relève de l'éducation bilingue par défaut, en ce sens que, si les deux langues sont effectivement présentes, la scolarisation des populations en situation minoritaire se fait intégralement dans leur langue, sans opportunité d'apprendre la langue dominante, le résultat visé étant une stricte reproduction des rapports sociaux et interethniques. C'est l'existence de pareils modèles dans l'ancienne Afrique du Sud qui explique le paradoxe apparent qui faisait de ce pays, au temps de l'apartheid, l'un des plus avancés en matière d'enseignement dans les langues africaines.

c) Le modèle d'abri linguistique : la consolidation de la L1 de l'enfant, avec une ouverture sur la seconde langue, dominante

L'enseignement, dans ce modèle, est monolingue, réalisé dans la langue de l'enfant même si celle-ci est minoritaire, pendant les premières années de la scolarité, ou même pendant toute la durée de la scolarité, la langue majoritaire étant enseignée comme simple matière.

d) Le modèle d'immersion : un bilinguisme à visée utilitariste

Ce modèle partage avec le précédent la caractéristique de mettre l'élève dans une situation où il est exposé massivement à une langue étrangère et dans laquelle il est incité à se servir de cette langue. Mais la visée est différente : le but n'est pas de faire en sorte que l'élève délaisse sa langue maternelle au profit de la langue seconde mais de le placer dans les conditions idéales d'un bain linguistique pour l'apprentissage de cette dernière, de manière à ce qu'il développe des compétences lui permettant à l'âge adulte de l'utiliser de façon plénière, notamment dans des contextes professionnels. Il ne s'agit donc pas d'assimiler l'enfant mais de le doter d'une deuxième langue dont on pense qu'elle favorisera sa réussite sociale. Ce type de programme est notamment développé au Canada, chez les anglophones comme chez les francophones, soucieux de doter leurs enfants des meilleures chances de réussite. L'inscription des élèves s'y fait en général sur la base du volontariat.

e) Le modèle de transition : le développement de compétences dans la langue seconde seulement

Dans le modèle de transition, la langue de l'enfant a une place, son emploi étant autorisé ou même prévu dans le contexte scolaire ; si l'on parle de transition, c'est en relation avec le fait que la langue de l'enfant (socio-linguistiquement en position de langue dominée) joue pendant les premiers temps le rôle de langue de scolarisation, le temps nécessaire à ce que les compétences de l'élève en L2 (statutairement dominante) soient suffisantes pour qu'il puisse suivre l'enseignement dans cette langue. La L1 joue alors un rôle de « tremplin », destinée à passer le relais au bout d'un nombre variable d'années, généralement à partir de la troisième année de scolarisation. A partir de ce moment-là, plusieurs possibilités se présentent : i) la langue de l'enfant continue à être langue d'enseignement dans certaines matières ; ii) son rôle se réduit à celui de matière d'enseignement ; iii) elle n'a plus de place dans l'institution scolaire.

Dans les pays d'Afrique francophone où les langues nationales ont été introduites à l'école, c'est le plus souvent le modèle transitionnel qui a été choisi. La langue africaine est langue de scolarisation par défaut ; elle est certes la plus appropriée pour les apprentissages fondamentaux mais elle doit céder la place au français dès lors que les élèves sont en mesure de travailler dans cette langue et que les savoirs se complexifient.

Les problèmes essentiels posés par ce modèle transitionnel sont liés aux volumes horaires consacrés à l'étude du français langue matière avant que celui-ci ne devienne langue d'enseignement : ils sont souvent insuffisants (trop peu d'heures hebdomadaires pendant trop peu d'années) si bien que les élèves n'ont pas les compétences communicatives requises pour suivre des cours en français au moment de la transition entre les langues d'enseignement. S'ensuivent des problèmes de décrochage scolaire, de régression dans les apprentissages des matières dispensées en français, de cours qui continuent à être donnés en L1 faute de pouvoir l'être réellement en français (avec des résumés de cours en français à apprendre sans être compris, pour sauver les apparences).

f) Le modèle de maintien : le bilinguisme complet

Selon E. Gfeller (2000 : 160-161), « les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'Etat (...). L'école, qui prend en considération ces besoins de communication ou de culture, prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture ». Ce type de programme « utilise à la fois une langue minoritaire et une langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de la minorité linguistique » (Garcia, 1997 : 414).

Le modèle dit d'enrichissement (Hamers et Blanc, 1983 : 447), qui vise également le bilinguisme mais assorti d'une augmentation significative des résultats scolaires peut être considéré comme une variante du modèle de maintien. Qualifié par I. Skattum (1997) de bilinguisme « utopique », il vise le développement harmonieux de compétences égales dans les deux langues, sans recul ni dévalorisation de la langue 1 ; au-delà des compétences linguistiques, l'enfant tirerait un profit d'ordre cognitif bénéfique à l'ensemble de sa scolarité.

3.3.2 Multilinguisme scolaire et approches par les compétences

En Afrique et dans de nombreux autres pays ont été promues depuis le début des années 2000 des approches curriculaires par les compétences (APC), avec une variante pour les approches dites par situation (APS). Beaucoup de pays relevant encore de ces approches, il faut les considérer sous l'angle de leur compatibilité avec un multilinguisme scolaire, même si leur construction ne problématise pas la question de la langue des apprentissages ce qui constitue, disons-le d'emblée, une faiblesse.

D'un point de vue très général, on peut reconnaître à ces approches d'intéressants présupposés pédagogiques : les apprentissages y sont connectés à l'expérience sociale ; les différents apprentissages sont intégrés entre eux ; leurs modes de mise en œuvre supposent des élèves actifs, des méthodes pédagogiques actives.

Toutefois, et toujours de manière générale, ces approches curriculaires rencontrent de très importants problèmes de mise en œuvre en raison de plusieurs caractéristiques :

- i. Il s'agit de constructions complexes, difficiles à mettre en œuvre concrètement par des maîtres à la formation insuffisante ;
- ii. Les conditions de mise en œuvre de ces curricula ne sont en général pas réunies dans les classes : elles reposent sur une pédagogie de projet demandant du matériel et beaucoup d'organisation dans des classes aux effectifs nombreux ;
- iii. Seules les architectures sont pensées par les promoteurs de ces approches mais les contenus didactiques des matières enseignées sont insuffisamment élaborés. En matière de langue notamment, soit on reste sur des conceptions finalement très traditionnelles, soit on laisse beaucoup de fonctionnements linguistiques non étudiés parce que ne se rapportant à aucune compétence plus générale en particulier.

Face à cet état de fait, il conviendrait de proposer des curricula plus simples du point de vue des exigences théoriques en réaffirmant des grands principes (pédagogie active, liens avec la société, responsabilisation) mais sans s'enfermer dans des solutions globales trop construites, trop exigeantes et qui dysfonctionnent quand manque un élément. En effet, l'analyse des réformes curriculaires et de leur difficile mise en place montre que, en l'absence de solutions satisfaisantes, les enseignants démunis retournent à des pratiques très traditionnelles d'enseignement.

Enfin, au plan linguistique, les approches par compétences ou par situations qui ont été implantées sont soit monolingues (en français) soit multilingues transitionnelles précoces ne permettant pas de construire des compétences suffisantes dans la langue appelée à prendre le relais comme langue d'enseignement. Et un examen des compétences, objectifs et contenus en matière de langues enseignées, révèle des conceptions séparées, cloisonnées, des différentes langues, peu propices au développement d'un réel plurilinguisme des élèves.

3.3.3 Propositions curriculaires pour un modèle multilingue additif

Pour prendre la mesure des possibles problèmes que pose un système multilingue transitionnel, nous tirons un exemple de la récente histoire éducative du Mali, notamment la version du curriculum de 2003 qui prévoyait un début de l'enseignement du français au début du troisième mois de la deuxième année, avec un volume horaire de 2,5 h / semaine, soit 30 minutes par jour.

Or, dès la 3^e année, il était prévu que le français commence à intervenir comme médium, aux côtés de la langue nationale. Un rapport de la GTZ (Coopération allemande) sur ce modèle de bilinguisme appliqué dans la région habitée par les Dogons, rédigé par A. Zono (2000), attirait dès cette époque l'attention des autorités sur les adaptations de ce modèle et des rythmes choisis.

Selon A. Zono, dans les faits, les maîtres avaient tendance à faire du français un usage trop important comme médium en 3^e année, alors que les élèves n'avaient pas encore le niveau requis pour profiter pleinement des apprentissages, ne possédant après la deuxième année aucune base linguistique réelle en français. En clair, la transition était à la fois trop précoce et trop rapide.

Sa proposition était de respecter une durée d'étude du français comme matière pendant au moins deux années entières avant d'envisager de l'utiliser comme médium. Elle conduisait à anticiper l'introduction du français, qui aurait commencé dès la première année ou en début de 2^e année et, dans le même temps, à retarder son usage comme médium.

Ce cas malien a depuis été amendé. Si nous le proposons ici à la réflexion c'est parce qu'il représente bien l'approche transitionnel précoce (relais de la langue d'enseignement par le français après seulement deux ou trois ans d'étude de cette langue).

En 2022, on peut tirer des bilans des nombreuses expériences nationales et des difficultés rencontrées pour proposer un autre modèle, additif, inspiré du modèle de maintien. Pour mettre en place un enseignement bi-multilingue qui tire le meilleur parti du fait que deux langues servent complémentirement de langue d'enseignement, il faut veiller à prévoir des volumes et des rythmes d'enseignement des deux langues conçus selon deux grands principes :

- l'enseignement en français (langue médium) ne doit pas commencer avant que les élèves n'aient un nombre d'heures suffisant de cours de français (matière étudiée) et qu'ils aient développé des compétences communicatives suffisantes pour tirer réellement profit de cours en français, faute de quoi on court le risque de régression dans ces matières, car les cours, faute de pouvoir être donnés en français, continuent en langue première mais sont traduits pour des traces écrites en français dans un mélange de langue non maîtrisé mais mis en place par défaut. Il en va ainsi en mathématiques par exemple : la résolution de problème suppose une compréhension fine des énoncés et une maîtrise de la production orale et écrite qui n'est possible qu'à un stade important de maîtrise de la langue, et qui ne saurait être atteint en deux cents ou trois cents heures de français.
- La L1 doit rester langue d'enseignement aux côtés du français pour certaines matières et ne pas s'effacer totalement à la fin de l'enseignement fondamental.

Concrètement cela signifie que les systèmes éducatifs peuvent jouer pendant la durée de l'enseignement fondamental sur trois paramètres, à savoir :

- a. Le moment de début du cours de français matière : le plus tôt est le mieux. Les choix les plus fréquents dans les curricula sont ceux d'un décalage d'une année au moins entre le début de la scolarité et celui de l'enseignement du français matière. La raison avancée pour ce décalage est la crainte que l'élève ne mélange les systèmes linguistiques, mais aucune étude scientifique ne vient à l'appui de cette prévention. Il est au contraire attesté que les enfants peuvent sans problème apprendre une langue étrangère en s'appuyant sur les compétences développées en L1. Dans la même optique, l'examen des curricula multilingues en place dans les différents pays à titre expérimental montre qu'il existe souvent un décalage d'une année entière entre le début de l'étude du français et celui de la lecture en français, le retard étant une nouvelle fois justifié par le cloisonnement ménagé entre les langues, la peur du mélange, des codes écrits cette fois: en cette matière non plus, aucune étude scientifique n'atteste ce

danger alors que dans le même temps, le fait de ne pratiquer le français qu'à l'oral pose des problèmes concrets d'enseignement, de supports d'apprentissage et, pour les élèves privés de traces écrites et de lecture, de mémorisation du français. En tout état de cause, un décalage de quelques semaines (8 à 12) peut être ménagé entre le début de l'étude orale du français et le début de la lecture-écriture, le temps nécessaire pour que les élèves construisent des compétences de compréhension et de production orales suffisantes pour que les écrits à lire et à écrire en français prennent du sens.

- b. Le nombre d'heures de français matière par semaine avant qu'il ne devienne langue d'enseignement : les volumes habituellement observés pour l'étude du français matière sont compris en 3 et 5 heures par semaine. Ces volumes sont notoirement insuffisants si l'on veut que les élèves acquièrent au terme de quelques années les compétences nécessaires pour construire des apprentissages et suivre des enseignements dans cette langue : les systèmes bilingues transitionnels précoces (français langue d'enseignement en année 3) et avec 3h de français par semaine (sur une base de 30 semaines de cours) commencent à suivre des cours avec seulement 180 heures de français. On est très loin des 600 heures estimées communément pour atteindre, dans des conditions assez denses de cours (3 ou 4 heures par jour avec travail personnel) et pour un adulte dont la langue n'est pas éloignée du français, le niveau B2 du CECR estimé être le niveau seuil pour suivre des enseignements dans cette langue. En tout état de cause, les volumes d'enseignement du français actuellement prévus dans les expérimentations bilingues sont donc notoirement insuffisants et ne devraient pas se situer en deçà de 6 heures hebdomadaires.
- c. L'année du curriculum où le français devient langue médium : les systèmes transitionnels les plus précoces prévoient un relais du français dès l'année 3. Compte tenu des temps d'apprentissage nécessaires à une maîtrise au niveau B2 du français, il faut sans doute reculer cet âge à la 6^e année au minimum. Cela signifie que la L1, est au moins langue d'enseignement pendant toute cette durée, ce qui crée les conditions d'un réel bilinguisme additif. Il est souhaitable qu'une part des enseignements soit encore dispensée en L1 pour ne pas donner à penser que la L+ sert juste de tremplin au français, serait en quelque sorte une langue de seconde zone s'effaçant une fois le français bien en place.

3.4 Une entrée didactique

Cette partie capitalise les expériences antérieures en matière de multilinguisme pour tirer des recommandations sur les conceptions didactiques à préconiser afin d'optimiser le multilinguisme scolaire pour ce qui concerne l'enseignement des langues africaines (avec une orientation de type didactique des langues maternelles encore appelée didactique des langues premières), et celui du français également, entre langue étrangère et langue seconde.

Le vivre ensemble est évoqué ici à travers la possibilité d'une scolarisation en langues africaines, qui sous certaines conditions didactiques ici exposées, permet à l'enfant de s'approprier réellement sa culture première.

3.4.1 Principes d'une didactique des langues 1 dans une optique multilingue

Il ne suffit pas d'enseigner la langue africaine/dans la langue africaine pour que les bénéfices de cet enseignement soient immédiats et effectifs, encore faut-il que cet enseignement soit conçu selon le bon modèle didactique. Qu'en est-il dans la plupart des programmes et pratiques actuellement en vigueur ?

L'examen des curricula relatifs aux langues 1 en vigueur ou dans les différentes expérimentations récentes montre que les langues 1 sont enseignées comme si elles étaient des langues étrangères, en prenant pour modèles les conceptions et progressions du FLE qui sont les plus diffusées en Afrique et servent de modèle sans être remises en question: Il n'y a pourtant rien de commun entre l'enseignement d'une langue étrangère (le français) dont il faut acquérir progressivement les bases lexicales, grammaticales, phonétiques, alors que tous ces éléments sont déjà connus des élèves en L1.

De ce fait, une grande partie des objectifs et contenus proposés pour l'enseignement des L1 est inutile : il en va ainsi pour les actes de parole liés aux situations de communication orales du quotidien, que les élèves maîtrisent déjà parfaitement en L1, avant d'arriver à l'école, la L1 étant par définition la langue de première socialisation ou une langue véhiculaire déjà largement connue à l'entrée à l'école.

La conséquence est que, au lieu d'un enseignement communicatif oral, il faut proposer un enseignement qui permette à l'élève de découvrir pour la première fois le fonctionnement d'une langue. Ce qui est en question ici, c'est le fait que la L1 puisse devenir la langue de référence, celle dans laquelle il va construire des compétences métalinguistiques.

Cette dimension de l'enseignement est extrêmement importante car elle prépare efficacement les apprentissages des langues secondes (le français) et étrangères (anglais, etc.). Si l'élève comprend le fonctionnement de sa langue, en connaît les principales catégories, les éléments essentiels de syntaxe, il pourra sur la base de ces éléments déjà construits opérer des transferts vers les autres langues, fonctionnant parfois de manière identique, parfois de manière similaire ou totalement différente.

Sans cet enseignement que l'on pourrait pour faire vite qualifier de grammatical, l'élève est relativement démuné pour construire les règles du fonctionnement du français, d'autant que celui-ci est très souvent seulement communicatif (avec grammaire implicite) et que le français est le plus souvent très différent des L1.

L'enseignement des L1 doit aussi comporter une dimension culturelle patrimoniale, très souvent absente des programmes en vigueur. Ceux-ci sont uniquement les reflets de préoccupations liées aux problématiques modernes du développement (santé, entrepreneuriat, parité, lutte contre la pollution, contre le réchauffement climatique) qui figurent dans tous les agendas internationaux.

Ces objectifs sont très importants mais à s'y cantonner, l'enseignement de la L1 risque de rater une part importante des objectifs éducatifs : la transmission du patrimoine culturel dont sa langue est porteuse. Il s'agit d'un patrimoine immatériel fait de mythes, de contes, de légendes, de récits historiques, dynastiques, de devinettes, de proverbes, de littérature orale et écrite pour certaines.

Il est très important pour le vivre ensemble que les élèves trouvent dans l'enseignement de la L1 les conditions d'une appropriation du patrimoine culturel dont leur langue est porteuse et qui n'est pas toujours transmise dans le milieu familial.

Cet enseignement peut se faire en lien avec le lire-écrire en L1, et en développant les compétences de compréhension écrites et orales, avec un travail sur la compréhension par inférences qui peut être, en L1, extrêmement poussé alors qu'en français le même niveau de travail ne peut être proposé que bien plus tard dans le cursus.

3.4.2 Principes d'une didactique du français, langue matière et future langue d'enseignement

La langue française devrait être étudiée selon une triple entrée :

- **Communicative orale et écrite** : cette dimension est présente dans la plupart des approches, avec des contenus programmés par actes de parole en fonction de situations sociales, orales et écrites de communication.
- **Métalinguistique en faisant le lien avec le fonctionnement de la L1** : le français est une langue trop différente des L1 pour que son enseignement puisse laisser implicite la part grammaticale. Cela signifie qu'il faut prévoir un enseignement explicite des principales structures syntaxiques, morphologiques, lexicales, phonétiques: ce caractère explicite ne doit pas être confondu avec une méthodologie transmissive au cours de laquelle l'enseignant expose des règles que l'élève apprend puis applique ; une démarche active et de découverte doit lui être préférée, avec des élèves manipulant des formes, des textes, faisant des hypothèses de fonctionnement linguistiques et découvrant progressivement les règles, la mémorisation venant en fin de parcours. Cet enseignement métalinguistique

doit s'appuyer sur les compétences déjà construites à propos de la grammaire de la L1, dans une méthodologie plurilingue intégrée qui pense les ressemblances entre les langues, les possibles transferts, directs ou à concevoir par l'enseignant (Maurer et Puren 2019) : ce dernier aspect est développé en 2.6.

- **Les compétences discursives et textuelles utiles pour suivre des cours en français** : il ne faut pas oublier que les compétences en français qu'il s'agit de développer avant qu'il ne devienne langue d'enseignement ne se limitent pas aux compétences de communication ordinaires, celles de la vie courante que l'on a besoin de mobiliser quand on apprend une simple langue étrangère.; le français est une langue que l'on apprend aussi dans l'optique qu'elle devienne une langue d'enseignement, au terme de 5 ou 6 années d'apprentissage : la langue matière va devenir médium des enseignements/apprentissages. La prise en compte de ce futur rôle implique qu'au cours des années qui précèdent soient développées des compétences particulières, très utiles pour la fonction de langue des enseignements et des apprentissages. On peut penser au développement des conduites discursives orales et écrites qui permettent d'expliquer, en français, d'informer et d'argumenter puisque ce sont des conduites extrêmement utilisées dans des pédagogies actives constructivistes telles que celles qui sont mises en avant aujourd'hui dans la plupart des pays.
- Toujours dans la même optique de préparer efficacement le moment où le français devient langue d'enseignement, un fort accent devrait être mis sur le développement de la compréhension orale, nécessaire pour suivre efficacement des enseignements.

3.5 Une entrée méthodologique

L'examen des curricula multilingues qui sont ou qui ont été déjà mis en œuvre en Afrique montre que les programmes d'étude des différentes langues, outre qu'ils ne sont pas toujours conçus selon les objectifs didactiques les plus pertinents, reposent sur une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues qui, sans que cela ne soit ouvertement revendiqué, relève d'une approche communicative assez stricte.

Ce paradigme méthodologique est assez dominant depuis le milieu de la décennie 1980 pour que les auteurs des curriculums ne jugent pas nécessaire de devoir justifier le recours à cette méthodologie, alors même qu'elle est pourtant totalement inadaptée s'agissant de l'enseignement de la L1 puisque l'approche communicative a été historiquement développée pour l'enseignement des L2, non des L1.

Là n'est pas le seul point qui pourrait être optimisé : l'approche communicative implicitement adoptée conçoit des apprentissages séparés des différentes langues, cloisonnés, et ne permet pas d'optimiser pleinement le potentiel plurilingue des élèves.

Une autre approche pourrait être proposée pour un multilinguisme optimisé, qui mette en relation les différentes langues apprises (L1, français, langues étrangères) au lieu de les traiter de manière séparée, sans liens entre elles. Ce serait pourtant l'occasion de construire une approche résolument plurilingue, dans le sens proposé par le Volume complémentaire du CECR (2018 : 164), reprenant à son compte un passage de la section 1.3 du CECR de 2001: « [...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »

Le principe général d'une méthodologie plurilingue intégrant les enseignements/apprentissages menés dans différentes langues est simple : il faut les concevoir comme des enseignements-apprentissages non cloisonnés mais au contraire comme des apprentissages successifs qui

doivent capitaliser les acquis dans les langues déjà connues des élèves pour enseigner les langues nouvellement apprises.

On doit pour cela s'appuyer sur les principes curriculaires énoncés plus haut concernant le fait que la langue africaine doit être enseignée comme une langue première et le français comme une langue étrangère (avec les dimensions de communication du quotidien, en partant du quotidien scolaire) et comme une langue appelée à devenir une langue d'enseignement (avec les dimensions discursives et textuelles requises).

Il faut les incarner avec **une méthodologie de l'enseignement/apprentissage de ces langues qui optimise le bilinguisme**, en opérant le plus grand nombre de liens entre ces langues, au lieu de les enseigner de manière séparée, sans rapport entre elles. Il s'agit d'une optique à la fois plurielle et intégrée, qui repose sur l'idée qu'il faut placer l'élève en situation de transférer dans la langue nouvelle les savoir et les savoir-faire qu'il a acquis/construits en L1.

Les principes de cet enseignement plus holistique des langues, le concept opératoire de transfert et des suggestions d'activité ont déjà été proposés par Noyau (2016), Maurer et ELAN (2016). Ils sont repris, théorisés et détaillés dans Maurer et Puren (2019 : 249 et sq.), plus particulièrement la partie 5 consacrée au développement de **la méthodologie plurilingue intégrée**.

On y trouve des exemples précis de scénarios d'enseignement plurilingues intégrés relatifs à des points de grammaire, des activités de lecture et d'écriture ; on y trouve aussi des analyses plus générales sur la manière dont cette méthodologie plurilingue intégrée permet d'analyser globalement et en détails les différents paramètres d'un système éducatif, celui de Madagascar en l'occurrence. Les limites du présent document ne permettent pas d'entrer dans les détails de cette méthodologie, qui sera juste présentée à travers la définition des trois termes qui la caractérisent.

Dans l'expression de « méthodologie plurilingue intégrée », chacun des trois termes fait sens :

- Par « méthodologie », il faut comprendre un ensemble de réflexions et de propositions pratiques pour l'enseignement-apprentissage des langues. Le point de départ, ce sont les différentes langues travaillées par les apprenants et les activités concrètes qu'ils peuvent réaliser sur ces différentes langues en classe, en gardant présent à l'esprit le processus d'apprentissage avec une notion centrale, celle de transfert de compétences, depuis la L1 vers le français, depuis la L1 et le français vers les autres langues étudiées ensuite ;
- Par « plurilingue », adjectif qui vient qualifier « méthodologie » en première position, est mis en avant l'objectif de politique linguistique éducative (le plurilinguisme) tout en signifiant qu'on ne peut concevoir la manière d'enseigner et d'apprendre une langue sans tenir compte du répertoire langagier déjà-là chez les élèves au moment d'aborder une nouvelle langue, ni des savoirs métalinguistiques déjà-construits au cours des apprentissages antérieurs (ceux de la L1, langue de référence notamment) ;
- Par « intégrée », ce qui est posé c'est le fait que les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque langue doivent être conçues dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, de telle sorte que les connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises viennent s'intercaler, faire fonction de « médiateurs », entre l'apprenant et la langue supplémentaire en cours d'apprentissage.

Cette méthodologie prend clairement en compte la L1 des apprenants, avec ses caractéristiques, pour mieux enseigner la L2, le français en l'occurrence. Dans l'histoire des méthodologies, la L1, quand elle avait été prise en compte, était généralement considérée de manière négative, comme source possible d'interférences, et la conséquence avait été de séparer clairement les langues en présence, ce qui conduirait de facto à la présence d'une seule langue, la L2, dans l'espace de la classe.

Un premier changement de paradigme peut s'opérer dès lors que l'accent n'est plus mis d'abord sur ce qui distingue les systèmes linguistiques (avec une méfiance extrême à l'égard des « faux-amis ») mais sur les apprenants et le répertoire langagier et communicatif qu'ils ont déjà constitué,

ainsi que les aptitudes métalinguistiques acquises et les stratégies métacognitives qu'ils ont déjà mobilisées pour apprendre les langues, premières, secondes ou étrangères.

Ainsi, l'inventaire des possibles sources d'erreurs cède la place à celui des éléments strictement identiques entre d'une part la langue source et les langues déjà apprises, et d'autre part la langue cible (par ex : le mot a la même forme à l'oral et à l'écrit ; la structure de tel type de phrase est la même) : on va pouvoir immédiatement opérer des transferts directs, sur la base de comparaisons simples, puis on envisagera des éléments partageant presque tous les traits mais qui diffèrent légèrement, que l'on catégorisera comme similaires (ex : le mot a la même forme à l'écrit mais pas à l'oral. Si le mot diffère d'une ou deux lettres à l'écrit), il s'agira alors d'accompagner en L1 la claire conscience du fonctionnement de la langue (au-delà donc de la seule composante lexicale) pour faire émerger les éléments de ressemblance qui marqueront la L2 dans l'esprit des apprenants.

De là, on ira vers l'identification des fonctionnements clairement différents entre les deux langues, en s'appuyant en L1 sur des éléments certes différents mais au fonctionnement analogue permettant à l'apprenant de construire plus rapidement ses compétences en L2 (ex : anglais : she's a doctor / français : elle est médecin - avec la différence de détermination) ; enfin, on distinguera ce qui est clairement spécifique à la L2 (l'existence d'une catégorie grammaticale par exemple, absente de la L1) et qui ne peut donner lieu à aucun transfert direct possible, ce qui n'empêche pas de construire des scénarios de transfert comme le montre le cas de la construction par les apprenants maliens de la notion de genre, spécifique au français (Maurer et Puren, 2019: 262-273).

3.6 Une entrée en ingénierie de la formation

La réussite de la mise en place d'un multilinguisme scolaire suppose que tous les acteurs du système éducatif soient formés aux enjeux, aux principes, aux techniques y relatifs : enseignants au premier chef, mais aussi tous les cadres de l'éducation (inspecteurs, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, formateurs de formateurs) afin que tous les niveaux de mise en œuvre aient une claire conscience des enjeux, des principes, des modalités, des techniques, des supports, des outils et des activités de la scolarisation multilingue.

Cette exigence de formation semble une évidence et pourtant elle ne s'est pas toujours traduite en actes dans les différents pays ayant inscrit le multilinguisme scolaire dans leurs plans d'action. Ainsi, dans un pays d'Afrique subsaharienne, plus de quinze ans après le début d'expérimentations à grande échelle (atteignant parfois plus de 20% des effectifs de première année d'enseignement fondamental), ayant vocation à passer ensuite à une généralisation, on remarque que les cursus de formation proposés dans les instituts de formation des maîtres ne traitent pas du tout de ce qui est appelé couramment le bilinguisme scolaire (ou encore les "classes à curriculum", sous-entendu "en langues nationales") et que la formation n'aborde l'école que sous l'angle de la scolarisation monolingue, pour les classes dites "classiques".

Dans ces conditions où même les enseignants du fondamental ne sont pas formés en formation initiale, on imagine aisément que les autres acteurs méconnaissent totalement les questions relatives au multilinguisme scolaire.

Que la formation soit à distance ou présentielle, les deux modalités que nous allons envisager, il faut prendre en compte le fait que quand les destinataires sont enseignants du fondamental, il s'agit de publics qui n'ont pas toujours une formation académique de base et qui rencontrent souvent des difficultés à se former par la lecture de textes théoriques, même illustrés d'activités.

Pour ce type de public, on peut recommander un mode de formation particulièrement approprié : l'analyse de pratiques, qu'il s'agisse de bonnes pratiques ou de pratiques à améliorer, avec un éventail de propositions plus ou moins modélisantes donc, de l'analyse desquelles peuvent émerger plus aisément des savoirs théorisés mieux intégrés et des changements de pratiques dans les gestes d'enseignement et d'évaluation. Cela passe par le visionnage de pratiques de classe (en direct ou filmées et diffusées) puis par une phase de questionnement tutorée au cours de laquelle les représentations des enseignants ont le temps d'émerger, de se confronter entre elles ou d'être mises en regard avec des discours théoriques, de se transformer pour de réels apprentissages.

En matière de formation, les efforts doivent se porter en priorité sur la formation initiale, en ce qu'elle constitue un échelon fondamental pour la réussite de tout dispositif en éducation. La formation continue n'est souvent qu'un pis-aller qui concerne des cohortes numériquement très importantes pour des temps de formation souvent trop brefs, portant toujours sur quelques aspects seulement au lieu de pouvoir embrasser l'ensemble des points de vue.

C'est la raison pour laquelle il est alarmant que dans des pays affichant des objectifs de généralisation du bilinguisme scolaire depuis plus de quinze ans, les instituts en charge de cette formation initiale n'aient pas encore mis au programme ce type d'enseignement : **il s'agit là d'une mesure prioritaire**, afin de ne laisser sortir de ces instituts aucun personnel non formé à ce contexte d'enseignement si particulier.

Dans d'autres contextes, ceux dans lesquels un enseignement des langues africaines est pris en compte dans les structures de formation initiale, on peut remarquer qu'il s'agit le plus souvent d'un seul module, consacré à la question de la transcription des langues africaines. Le présupposé est qu'il suffirait d'alphabétiser les futurs enseignants dans les L1 pour qu'ils soient à même de les enseigner. Un peu comme si, en français, il suffisait d'avoir appris à lire et à écrire cette langue pour être capable de l'enseigner et d'enseigner d'autres matières avec ce médium.

Il est évident que cela est insuffisant et qu'il faut une formation bien plus générale qui prenne en compte les principes de la didactique des langues énoncés plus haut (en accordant une attention particulière à la didactique des langues africaines en tant que langues premières car il n'existe aucune tradition en la matière) et ceux de la méthodologie de l'enseignement apprentissage des langues dans une optique réellement plurilingue.

Il faut bien entendu que cette formation soit à destination des enseignants, mais aussi des directeurs d'écoles, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des concepteurs de manuel et qu'elle comprenne des éléments précis relatifs au fonctionnement linguistique des L1 qui sont enseignées dans les écoles en tenant compte des cartes scolaires et des choix de langues faits dans les différentes régions.

Pour professionnaliser la formation initiale en matière de langues, il serait également souhaitable, même si cela n'est pas une condition sine qua non, que dans les instituts de formation, la didactique des disciplines soit détachée de la psychopédagogie et soit associée à la discipline quand ce n'est pas encore le cas.

La didactique des langues, comme celle de toute discipline, nécessite un regard expert sur la matière enseignée, regard que les enseignants de psychopédagogie ne peuvent avoir également pour toutes les disciplines. Le professeur de français ferait la didactique du français (dite langue seconde dans ce contexte, avec ses spécificités), le professeur de langue 1 la didactique de la L1, le professeur de mathématiques la didactique des mathématiques, etc., et le professeur de psychopédagogie ferait des cours de psychopédagogie générale sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, le développement de l'enfant, etc.

La formation continue en matière de didactique des langues peut emprunter des voies diverses qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement-apprentissage des langues mais dont les contenus devraient reprendre ceux exposés ci-dessus à propos de formation initiale.

- En présentiel : par le biais de regroupements et de formations de type descendantes, avec des systèmes de cascades qui sont causes de déperdition à chaque niveau de formation ; par regroupements entre pairs, avec ou sans animateurs ;
- À distance : avec des supports de formation papier, audiovisuels ou informatiques, alternant ou non avec des regroupements, et proposant à des proportions variées des discours théoriques (en pédagogie, en didactique) et des activités d'auto-formation plus ou moins modélisantes.

Enfin, il pourrait être utile de faire une autre recommandation relative à **l'enseignement supérieur**. Ce niveau devrait se trouver en haut de la chaîne de formation professionnelle en matière de multilinguisme scolaire : il faudrait ouvrir et multiplier des postes d'universitaires en

didactique des langues, octroyer de bourses de doctorats en ce domaine, faire naître réellement ce champ scientifique dans les universités francophones: en effet, hormis dans quelques rares pays, souvent situés dans la Francophonie dite du Nord, les universitaires spécialistes de la didactique des langues (français ou L1) font défaut.

La plupart des profils relatifs à la langue française sont littéraires ou linguistiques. Très peu d'universitaires dans les pays dits du Sud consacrent leurs travaux à la didactique du français, alors que les besoins sont immenses, partout.

En ce qui concerne les langues africaines, la situation est à l'heure actuelle encore moins favorable à l'émergence de réflexions in situ, totalement contextualisées car les universitaires ont des profils de linguistes descriptivistes mais pas de didacticiens de langues africaines et pour cause : elles ne s'enseignent pas (encore). Or, les défis de la scolarisation multilingue, depuis l'écriture des programmes nationaux jusqu'à la formation en passant par l'élaboration des matériels didactiques, demandent le développement de recherches en la matière, alors que de moins en moins de chercheurs hors d'Afrique travaillent sur ce terrain didactique africain.

3.7 Une entrée par les outils de la classe

Moins les enseignants sont formés, plus ils ont besoin de manuels bien faits, modélisants et dont l'utilisation contribue à former à des gestes professionnels souhaitables.

Les manuels de français, quand ils sont présents, sont pensés dans une optique qui n'est pas plurilingue, ni articulée aux compétences déjà construites en L1. Les manuels d'enseignement des langues africaines sont, eux, absents et même dans les contextes où ces langues sont actuellement enseignées. Cette absence de matériels didactiques de qualité traduisant les principes didactiques et les principes méthodologiques est préjudiciable à la qualité de l'enseignement.

S'il est un principe qui ne devrait pas souffrir d'exception, c'est que toutes les langues enseignées devraient pouvoir s'appuyer sur des manuels. Ceci est capital également pour le vivre ensemble afin de ne pas créer/accroître de discrimination entre les composantes nationales.

La production de manuels entre dans le cadre plus général d'un corpus écrit sur lequel une langue va devoir s'appuyer en devenant langue d'enseignement car, il en a toujours été ainsi, l'école construite sur le modèle européen est indissociablement liée à l'écrit.

Cette question a déjà été évoquée et nous a conduit à proposer des aménagements curriculaires et une distinction usage plénier / usage partiel de la langue comme langue de scolarisation. Pour certaines langues, dans lesquelles peu d'écrits sont disponibles (avec usage partiel comme langue de scolarisation), des manuels de lecture peuvent tout de même être composés pour les années 1 et 2 de l'apprentissage.

Au-delà, on peut imaginer que les élèves de fin de scolarité fondamentale produisent des textes avec leurs enseignants et que, mis en forme, ces textes deviennent des supports de lecture assemblés dans des fascicules de manière à continuer au-delà le travail de lecture et de compréhension en L1.

Quand ces textes seront en nombre suffisant et/ou les usages sociaux de l'écrit plus développés, les fascicules de supports pourront devenir des manuels. L'école n'attend pas que les écrits se multiplient pour scolariser dans les L1. Elle produit chemin faisant ses propres supports pour l'enseignement-apprentissage.

Une des impossibilités souvent opposées à l'élaboration de manuels bilingues est le surcoût que représente une éducation en langues africaines avec passage au français, cette impossibilité relevant essentiellement de l'augmentation des coûts de production des manuels, puisque l'on doit passer d'un manuel dans une seule langue, avec des tirages importants, à une série de manuels soit adaptés soit traduits et à tirages à la limite de la rentabilité.

A cet argument économique, nous répondrons d'abord par un principe général puis par trois propositions concrètes :

Le principe général consiste à rappeler que ce qui est coûteux, ce n'est pas tant le fait d'utiliser les langues nationales mais bien de garantir une éducation de qualité. Quelle que soit la langue d'enseignement, c'est le coût à payer pour avoir des enseignants formés, pour que les élèves disposent de manuels dans les classes. Mais l'échec scolaire, les sorties précoces du système, les forts taux de redoublement, la déculturation ont également un coût. Comme ont un coût les politiques construites autour de la scolarisation de masse délaissant les questions de qualité des acquis de l'apprentissage des élèves et de qualité de l'éducation dans son ensemble.

Cela étant rappelé, il reste à formuler des propositions pour minimiser les coûts et parvenir à assurer une édition dans toutes les langues :

- I. On ne peut se contenter d'un flou général dans la répartition linguistique des matières à enseigner, à partir du moment où le français est en capacité de devenir également langue d'enseignement. Ce qui est peut-être réalisable à une échelle expérimentale devient un handicap à l'échelle d'un pays quand il s'agit de doter les classes de manuels dans certaines disciplines, pas seulement en langue. Il faut décider clairement dans les curricula de quelles matières seront enseignées dans quelle langue année après année et produire en conséquence des manuels dans les langues choisies ;
- II. Lors de la production de l'appel d'offre préalable à la rédaction des manuels, s'il y a un assez grand nombre de langues à couvrir et avec des volumes très inégaux (langues de grande et de petite diffusion), on peut prévoir une stratégie de construction de lots qui associe une langue de grande diffusion à une ou deux langues de petite diffusion ; ainsi aucune langue ne restera au bord du chemin et un éditeur remportant un lot pourra tirer sa marge bénéficiaire des tirages de la langue de plus grande diffusion à défaut de celle(s) de petite diffusion.
- III. Les didacticiens des langues, concepteurs de manuels, pourraient travailler à l'élaboration d'une matrice générale des manuels de langue, d'une ossature identique pour toutes les langues, avec nombre de points communs concernant les objectifs et progressions de lecture, les parties de manuels concernant également la production d'écrits (apprentissage de la narration, de la description, de l'argumentation, etc.). Les principes méthodologiques concernant l'étude des fonctionnements linguistiques pourraient être les mêmes, avec les mêmes types d'activités, seules changeraient les contenus et progressions, propres à chaque langue étudiée. S'agissant des manuels de français, on peut les concevoir de manière traditionnelle sans penser l'articulation avec les L1 dans lesquelles les élèves auront construit des compétences linguistiques en partie transférables. Dans ce cas, un seul manuel de français est proposé, quelle que soit la L1 des élèves, ce qui minimise les coûts.

Parallèlement et en complément, on peut penser des fiches d'adaptation de ces manuels à une méthodologie résolument plurilingue et intégrant les deux langues en présence, les L1 et le français donc :

- En lecture : des variables peuvent être introduites au niveau de l'étude des correspondances phonies-graphies, pour prendre en compte les différences entre les systèmes graphiques des L1 et le français ; passé les premiers apprentissages du français, les textes donnés à lire en français peuvent être rigoureusement les mêmes, pour toutes les langues ;
- À l'oral : les situations de communications proposées seront les mêmes, quelle que soit la L+ ;
- Pour la construction des règles de fonctionnement de la langue : l'ordre de l'acquisition de certains points grammaticaux en français sera peut-être différent, selon le degré de ressemblance/différence par rapport à la L1 ; la partie « grammaticale » d'un fascicule de contextualisation de l'enseignement du français pourrait être constituée de fiches numérotées, à étudier dans un ordre variable selon un système de renvois établis depuis la L1 ; pour certaines L1, quelques fiches supplémentaires sont à prévoir, d'autres à supprimer ;
- Pour la production d'écrits, les mêmes situations peuvent être proposées pour le français

quelles que soient les L1 étudiées en parallèle. Mais si la L1 est très utilisée à l'écrit et que les élèves ont l'habitude de produire des écrits variés dans cette langue, les transferts de compétence seront plus simples à établir pendant l'étude du français.

Au total, on le voit, la possibilité existe de produire des matrices communes (modèle de leçon, articulation oral – écrit – grammaire, situations d'écrit, situations d'oral) ; ces matrices seront ensuite complétées par les rédacteurs pour chaque langue. L'avantage est double :

- Minimisation des coûts de production ;
- Identité des démarches didactiques dans les différentes langues et donc possibilité de concevoir en amont des parcours de formation commun, quelles que soient les langues d'enseignement.

3.8 Une entrée par les contenus curriculaires favorisant une culture du vivre ensemble

Le vivre ensemble a été déjà abordé en termes d'options de politique et de stratégie. Dans cette partie, il s'agit d'examiner les modalités de passage des politiques aux enseignements-apprentissages. Ce qui conduit aux questions suivantes :

- Quelles connaissances et compétences sont congruentes avec les orientations de la politique du vivre ensemble ?
- Comment les intégrer efficacement dans les contenus curriculaires ?
- Quelles approches pédagogiques permettent d'implanter la culture du vivre ensemble chez les élèves ?

3.8.1 Connaissances et compétences pertinentes pour le vivre ensemble

Apprendre le vivre ensemble se développe grâce à l'acquisition de connaissances, compétences, valeurs, attitudes et comportements sociaux et citoyens requis qui permettent de vivre en harmonie avec les autres. Ces acquisitions que l'école doit asseoir relèvent de différents domaines en lien avec les finalités et buts de la politique du vivre ensemble.

- **Éliminer l'ignorance, l'analphabétisme et l'obscurantisme** : c'est une base nécessaire pour construire le vivre ensemble à partir d'une éducation de qualité pour tous. Cette base (ODD 4) suppose l'acquisition, par tous, des compétences instrumentales d'apprentissage et de communication : lire, écrire, calculer. Elle demande aussi l'acquisition d'outils de la pensée : la capacité d'analyse, le raisonnement rationnel et la réflexion critique pour échanger et rechercher des solutions, adopter des démarches objectives d'établissement de la vérité, s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie et bâtir la résilience à la violence et à la manipulation. Ce qui conduit à la formation de la personne: sens de la responsabilité, ouverture d'esprit, ouverture à autrui, ouverture au changement et aussi capacité de se remettre en cause et de modifier son jugement ;
- **Promouvoir l'équité, l'égalité et l'inclusion**: acquérir des valeurs telles que le respect des autres, la civilité, le refus des stéréotypes et des discriminations, l'attachement à la justice sociale et l'intégration de la diversité s'inscrit dans l'édification de sociétés inclusives ;
- **Favoriser la compréhension et le respect de la diversité** : il s'agit à l'école d'inculquer la connaissance, la reconnaissance et l'acceptation de l'altérité, la capacité d'intégrer les diverses identités ethniques, culturelles religieuses, politiques ou autres sous une même identité

humaine ainsi que la capacité à écouter et à respecter les opinions différentes et la liberté d'autrui, à apprécier les autres cultures et les personnes différentes de soi et à vivre avec elles, à savoir faire preuve d'empathie et de bienveillance ;

- **Instaurer la paix** : pour y contribuer, l'école fait acquérir la culture de la tolérance positive et de la non-violence à travers le sens et les capacités de communiquer, d'argumenter, de dialoguer, de partager et de coopérer de façon à éviter de recourir à la violence comme moyen de résoudre des problèmes; les capacités de compréhension et de prévention des conflits, les capacités de négociation et de recherche de compromis/consensus pour résoudre de façon constructive les conflits qui surviennent ;
- **Respecter les droits de l'homme et la démocratie** : apprendre à connaître, comprendre, respecter et faire respecter les valeurs humanistes universelles que véhiculent les droits de l'homme (liberté, justice, égalité, tolérance, principes démocratiques...) est essentiel pour promouvoir une citoyenneté consciente et active en droits et libertés comme en devoirs et responsabilités, l'Etat de droit, la bonne gouvernance et des sociétés démocratiques ;
- **Promouvoir le développement durable**: la durabilité est au cœur du vivre ensemble : prospérité partagée, inclusion sociale, sécurité alimentaire et bien être environnemental. L'école la promeut en développant des consciences et des comportements qui sont à la base des modes de vie durables, notamment les consciences et les comportements écologiques.

En résumé, l'éducation au vivre ensemble développe les connaissances, les compétences, les valeurs, les attitudes et les comportements dont les enfants et les jeunes ont besoin pour :

- Édifier des sociétés de liberté et inclusives dans la diversité ;
- Contribuer à un monde plus tolérant, juste et durable ;
- Construire des démocraties multiculturelles, égalitaires et pacifiques ;
- Devenir des citoyens autonomes, responsables, solidaires et ayant le sens des valeurs humanistes universelles.

Une fois ces connaissances, compétences, valeurs, attitudes, capacités et comportements identifiés, se pose la question de leur intégration dans les contenus curriculaires.

3.8.2 Modes d'intégration du vivre ensemble dans les contenus curriculaires

L'intégration d'une nouvelle dimension éducative dans le curriculum est une action complexe. Elle exige une évaluation préalable de l'actuel curriculum en relation avec les nouvelles exigences de l'innovation à introduire pour mesurer les points de convergence et de conflits, les possibilités et défis d'accueil, les points d'entrée et de blocage, les options pédagogiques cohérentes et contradictoires.

C'est après une telle revue que l'on peut entreprendre de manière pertinente l'intégration qui se présente comme une révision du curriculum dans toutes ses dimensions allant des finalités et buts de la politique à l'évaluation des apprentissages en passant par les contenus curriculaires, la pédagogie, les supports didactiques et l'organisation des enseignements-apprentissages.

C'est un travail systémique que chaque pays oriente en fonction de ses réalités spécifiques et des options qu'il décide de prendre. Concernant particulièrement les contenus curriculaires, il existe plusieurs modes d'intégration d'une dimension éducative nouvelle qui peuvent s'appliquer au vivre ensemble. Parmi ceux-ci, on peut souligner trois :

I. Création d'une nouvelle discipline intitulée « éducation au vivre ensemble » ou formulée autrement :

Le vivre ensemble se structure en tant que discipline autonome avec des objectifs, un crédit horaire, des matériels pédagogiques, une didactique et une évaluation spécifiques. Une telle option provoque nécessairement des réaménagements pour que la nouvelle discipline trouve sa

place dans l'emploi du temps et dans les évaluations sans compter la formation des enseignants et la fabrication de supports d'apprentissage. Faute de quoi, elle crée des problèmes évidents de cohérence et de prise en charge, notamment de nouvelles charges de travail pour les enseignants et les élèves, sans donner les résultats attendus.

Si les révisions nécessaires ne sont pas faites, une telle formule peut également engendrer des duplications avec d'autres activités figurant déjà dans les enseignements/apprentissages comme l'éducation civique, l'éducation à la paix, l'éducation à l'environnement... C'est peut-être pourquoi il est rare de voir un pays adopter cette option.

II. Intégration du vivre ensemble dans une ou plusieurs disciplines existantes :

Ces disciplines sont généralement dites porteuses parce que leurs objectifs peuvent intégrer ceux du vivre ensemble en termes de cohérence ou de convergence. Ce sont avant tout celles avec lesquelles se pose le risque de duplication. Toutefois, d'autres disciplines peuvent être porteuses dans le sens où elles offrent des opportunités d'apprentissage du vivre ensemble à travers l'exploitation de situations pertinentes.

Par exemple l'histoire, la géographie ou la langue, lorsqu'elles prennent en considération le patrimoine des différentes communautés linguistiques, offrent l'occasion de réflexions comparatives sur différentes perceptions de la réalité et visions du monde favorisant l'interculturalité.

Une telle option suppose la restructuration conséquente des disciplines porteuses afin que le vivre ensemble ne soit pas une simple addition aux contenus existants, ni un apprentissage occasionnel mais bien une partie intégrée et intégrante.

III. Imprégnation transversale du vivre ensemble :

L'approche est systémique au sens où elle concerne toutes les activités scolaires, curriculaires et extracurriculaires. En ce sens, la transversalité y infuse les objectifs du vivre ensemble. Toutefois, l'approche ne saurait être additive avec la juxtaposition des apports de chaque discipline dans la perspective d'un cloisonnement disciplinaire. Elle doit plutôt être orientée résolument vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité qui requièrent la complémentarité et l'intégration des apports de toutes les activités scolaires dans le vivre ensemble. Faute de quoi, l'intégration du vivre ensemble risque de se limiter à l'accumulation de connaissances et donc de rater son but essentiel : le changement de valeurs, d'attitudes et de comportements.

C'est pourquoi, il est fortement recommandé d'adopter l'imprégnation transversale. Celle-ci n'exclut pas les apports de disciplines porteuses mais ne saurait s'y limiter. Elle les intègre dans un pôle d'interactions où les apprenants se confrontent avec différents milieux (groupe/classe, école, communauté environnante, société, monde) pour construire de nouvelles relations avec les autres et la vie avec pour enjeux : le développement personnel, psychique, social et culturel.

De telles interactions se déroulent dans l'organisation de la vie quotidienne dans la classe et dans l'école, dans les projets de groupe/classe et d'établissement, dans des activités socio-éducatives... Le vivre ensemble se construit ainsi avec la population des élèves de la classe et de l'école tout comme avec la communauté éducative de l'établissement.

L'imprégnation transversale ne leur impose pas une surcharge de travail car il s'agit de renforcer le sens des activités quotidiennes dans la perspective d'une intention éducative précise. C'est en effet dans celles-ci que l'éducation au vivre ensemble trouve ses points d'ancrages dans les programmes d'études et développe les éléments de contenus et les compétences transversales, valeurs, attitudes et comportements.

Du fait de l'enseignement bilingue et plus précisément grâce à l'utilisation de la première langue de socialisation des élèves, l'imprégnation transversale va plus facilement au-delà de l'école pour

impliquer les milieux environnants, notamment la famille, la communauté et, à travers les media, la région, le pays, le monde. Cette ouverture se concrétise à travers des activités scolaires en direction de ces milieux (enquêtes, projets d'études ou d'action, divers modes d'exploration ou de service) et lorsque l'école et la classe invitent ces milieux à agir en leur sein grâce à l'établissement de partenariats éducatifs et pas seulement par le biais de la gestion participative.

Autrement dit, l'imprégnation transversale demande à la classe et à l'école de construire des relations interactives et synergiques avec des acteurs extérieurs qui participent à la construction et à la réalisation des représentations et des comportements du vivre ensemble influençant de manière déterminante l'éducation des enfants et des jeunes.

L'imprégnation transversale mobilise donc, outre le système scolaire dans son ensemble, les facteurs familiaux, communautaires, sociaux et mondiaux dans l'éducation au vivre ensemble. L'imprégnation transversale est, en outre, suffisamment flexible pour laisser des espaces d'interprétation, d'adaptation et d'initiative aux enseignants et apprenants.

En définitive, l'option pour l'imprégnation transversale engage la révision curriculaire dans la transition d'un curriculum basé sur les contenus ou les objectifs vers un curriculum fondé sur les compétences ou situations. Les approches impliquées posent des défis pédagogiques auxquels il convient de préparer soigneusement les enseignants.

3.8.3 Approches pédagogiques de l'éducation au vivre ensemble

Le changement de valeurs, d'attitudes et de comportements ne se réalise point par la simple transmission de connaissances, autrement dit le vivre ensemble ne s'acquiert pas uniquement par l'enseignement à travers des cours. Il s'implante plutôt à travers un apprentissage actif impliquant les enfants et les jeunes dans des relations, des actions et des réflexions qui développent leur sociabilité, leur sensibilité et leur engagement dans les valeurs du vivre ensemble.

Ces approches s'inscrivent dans une démarche éducative qui exige des enseignants un changement de paradigme, de culture et de pratique : la toujours difficile révolution copernicienne du magister-centrisme au pédo-centrisme, de l'utilisation de ressources didactiques basées sur le contenu à des supports d'apprentissage interactifs basés sur les activités, du recours à la sacro-sainte punition dans une logique de contrainte/sanction à celle de l'incitation/motivation, de l'évaluation sommative des connaissances à celle formative des attitudes et comportements. Pour le vivre ensemble, le changement requis va plus loin.

Les enseignants doivent eux-mêmes prendre conscience des valeurs qui y sont impliquées et offrir aux élèves l'exemplarité à travers leur comportement et leur engagement. Tout cela interpelle en premier les institutions et les acteurs de la formation initiale et continue des enseignants, du contrôle et du conseil pédagogique.

Autrement dit, les formateurs, inspecteurs et conseillers doivent eux aussi apprendre et mettre en œuvre des approches de formation et de conseil aux enseignants qui s'inscrivent dans les philosophies pédagogiques et les techniques de changement pour le vivre ensemble :

a) Organisation du vivre ensemble dans la classe et dans l'école

L'école est une cité en miniature. Les élèves doivent y apprendre à participer à l'élaboration des règles et à l'organisation de la vie en commun aussi bien au niveau de la classe qu'à celui de l'établissement. Dans cette perspective, les milieux scolaires permettent aux enseignants de saisir de multiples opportunités pour construire des situations pédagogiques où les élèves apprennent, à travers l'action et la réflexion, la civilité, le dialogue, la coopération, l'entraide, l'ouverture aux autres et le respect des différences. L'autogestion de la classe et de l'école peuvent leur permettre d'expérimenter et d'intégrer les principes d'une société démocratique, de l'égalité des droits et de la participation citoyenne ou l'analyse et la résolution des conflits qui surviennent. Les gouvernements scolaires mis en place et animés par les élèves orientent vers la systématisation de telles approches de formation sociale et citoyenne. La réussite de cet apprentissage dépend

beaucoup de la capacité des enseignants à faire-faire, à faire-échanger et à faire-réfléchir mais aussi de l'exemplarité de leur comportement : respecter les opinions des élèves, être juste et équitable, ne pas recourir à la violence donc pas aux châtiments corporels pour résoudre des problèmes...

b) Apprentissage du vivre ensemble dans le service à la communauté

Les élèves peuvent approfondir le vivre ensemble au-delà de l'enceinte de l'établissement grâce à des actions au service de la communauté. Ces actions visent à améliorer la vie de la communauté dans différents domaines : hygiène, environnement, culture, solidarité sociale... Les élèves peuvent ainsi étudier l'espace communautaire, identifier des problèmes qu'ils peuvent résoudre, concevoir, organiser et mettre en œuvre des actions où ils expérimentent concrètement les principes de l'altruisme et du civisme.

Tout ce processus et l'évaluation des actions menées constituent des moments de rencontres, de travail en équipes, d'échanges et de réflexions sur des lignes de conduite et sur les principes et valeurs qui les guident. Se sentir concerné par la collectivité et l'intérêt général développe la sensibilité et s'engager au service de la communauté devient une puissante « leçon » de civisme, de citoyenneté, de participation.

c) La pédagogie de projet au service du vivre ensemble

La pédagogie de projet permet aux élèves de développer des apprentissages par la réalisation d'une action concrète. À cet égard, elle peut servir de point d'appui à l'apprentissage du vivre ensemble dans le service à la communauté. Toutefois, elle peut aller au-delà : par exemple des projets de plaidoyer au service de la paix, de la démocratie et du vivre ensemble à travers des activités socio-éducatives (loisirs, théâtre, arts, sports...) Le projet peut être individuel ou collectif. Il existe plusieurs types de pédagogie du projet selon (Bru & Not, 1991, p. 329) :

- Celle qui organise dans une architecture de projet, les activités qu'elle fait exercer aux élèves. Le projet est un cadre de travail ;
- Celle qui assure l'éducation des activités de projet au même titre que celle des activités mathématiques littéraires, historiques, etc. Le projet est un objet d'éducation ;
- Celle qui part des projets des élèves pour organiser leurs activités d'apprentissage. Le projet est un mobile et une méthode de travail ;
- Celle qui peut combiner deux ou trois des caractères précédents.

Dans la pédagogie de projet, les élèves sont au centre de l'activité. Ils font preuve d'initiative et d'autonomie : choix à faire, recherche d'informations, organisation de l'activité, mise en œuvre, évaluation et responsabilité des résultats... Quant à l'enseignant, il est un accompagnateur qui incite, motive, outille au besoin et pousse les élèves à appliquer leurs savoirs, à résoudre des problèmes et à travailler en équipe.

d) La pédagogie de la transformation orientée vers le vivre ensemble

La pédagogie de la transformation offre à l'élève des situations problématiques tirées d'événements vécus, de la littérature ou de l'histoire et où se jouent des questions du vivre ensemble pour l'engager dans un cheminement réflexif où il doit rechercher des réponses ou des solutions, les évaluer et en choisir avant de s'engager à agir conformément à ses options.

Ce processus peut aussi bien mobiliser la réflexion rationnelle que la conscience morale et le potentiel émotionnel de l'élève pour le conduire vers le changement de valeurs, d'attitudes et de comportement. L'élève s'y interroge, interroge ses pairs et est interrogé par eux. Il développe donc des pratiques réflexives, dont les délibérations sont renforcées par les échanges et la discussion avec ses camarades, sur le monde qui l'entoure, ce qu'il y est, ce qui s'y fait et ce qu'il devrait

y être et ce qu'il devrait y faire. Il s'agit essentiellement d'engager l'élève dans une réflexion à la fois critique et créatrice qui lui permet d'examiner et de se démarquer des comportements contraires au vivre ensemble, de faire émerger et de comprendre les enjeux et le rôle des bases du vivre ensemble (civilité, civisme, citoyenneté, paix, démocratie, modes de vie durables...), de rechercher et de discuter des exemples de vivre ensemble afin de découvrir et d'adopter des principes et des règles de conduite conformes au vivre ensemble. Ici aussi l'enseignant a un rôle d'accompagnement.

e) La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement

Inspirée par Paulo Freire (1980), elle s'inscrit dans la philosophie de la transformation mais avec des ambitions à la fois plus élevées et plus ciblées. Ferrer et Allard (2002) définissent la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement comme « une pédagogie critique, holistique et engagée qui, tout en s'efforçant d'éviter le dogmatisme et le réductionnisme, invite les apprenantes et les apprenants à participer de façon active, autonome, et guidés par les valeurs de paix, de justice, d'équité et de solidarité, à leur propre cheminement conduisant à l'épanouissement personnel et à la compréhension de soi, d'autrui et de la réalité sociale ainsi qu'à l'engagement dans la construction d'une citoyenneté démocratique, pluraliste et solidaire du sort de la planète. »

Cette pédagogie n'a pas une vision angélique de l'enfant et du jeune à éduquer. Elle considère l'élève dans toute sa complexité : pulsions négatives et positives, attirance par le bien et par le mal, amour et haine d'autrui, tentations pacifiques et violentes, divers préjugés inculqués par la culture et la société...

C'est pourquoi elle développe chez l'élève une exploration intérieure, une sorte d'introspection et d'auto-évaluation critique orientée vers la quête de sens, le sens de son être, de sa vie et de son appartenance à l'humanité. Ce processus de construction personnelle mobilise tout le potentiel de l'élève, cognitif, socio-affectif et psychomoteur. A travers échanges d'opinions et remises en question, réflexions éthiques et clarification de valeurs, études de cas et analyse du contenu, évocation de figures exemplaires et recherche de sources d'inspiration, jeux de rôles et exploitation de créations littéraires et artistiques de différentes cultures, l'élève apprend à s'identifier en tant qu'être humain, à reconnaître et à respecter la dignité humaine, à penser de manière pluraliste et à lutter contre les discriminations, à intégrer la diversité et à coopérer avec autrui, bref à prendre conscience de son humanité et à s'engager pour le triomphe des valeurs humanistes d'égalité, de liberté, de justice et de solidarité.

3.8.4 Techniques et procédés pédagogiques pour l'apprentissage du vivre ensemble

Pour mettre en œuvre les pédagogies évoquées ci-dessus, l'enseignant doit maîtriser les procédés et techniques qui permettent d'engager les élèves dans les processus qu'elles préconisent, notamment l'interrogation ou le questionnement, les échanges et débats, l'apprentissage coopératif et le travail de groupe, la recherche-action et l'apprentissage expérientiel, la simulation et le jeu de rôles...

a) L'interrogation ou le questionnement

L'interrogation est partout présente dans l'acte pédagogique des enseignants. C'est dire qu'elle y joue plusieurs fonctions. Dans la perspective du vivre ensemble, il s'agit moins d'interrogation pour enseigner que pour apprendre, moins pour évaluer les apprentissages des élèves que pour les inciter à réfléchir, à s'interroger sur eux-mêmes, à se connaître et à connaître autrui. Il s'agit d'une interrogation de découverte grâce à laquelle l'élève peut découvrir ce qui est enfoui en lui, mettre en lumière ses sentiments et ses opinions, prendre de la distance pour mener une réflexion critique, en tirer lui-même des conclusions qui l'engagent dans la créativité et l'action de se transformer et de transformer.

Ce qui s'inscrit dans la démarche et les objectifs de la maïeutique socratique. Pour aller dans ce sens, il est recommandé à l'enseignant de poser des questions ouvertes qui i) font réfléchir

sans suggérer une réponse, ii) incitent à exprimer des opinions personnelles et à rechercher des solutions et iii) engagent dans un examen critique et fécond, iv) accompagnent l'élève dans sa démarche afin qu'il puisse surmonter les défis d'une auto exploration, v) favorisent prises de conscience et engagements.

b) Les échanges et débats

La mise en œuvre des pédagogies préconisées offre aux élèves plusieurs occasions d'échanges entre pairs : échanges autour d'un projet collectif, échange d'opinions sur des sujets sociaux et des comportements de citoyens, débats contradictoires entre candidats au gouvernement scolaire... l'organisation de ces échanges en classe peut revêtir plusieurs modalités : discussions en petits groupes ou au niveau du groupe-classe sur des projets, remue-méninges, discussions tournantes par cercles d'élèves successivement recomposés, « séminaire » ou échanges d'idées et de questions autour d'un sujet au niveau du groupe-classe, « sommet » ou résolution collective de problèmes par l'échange d'idées et la synthèse consensuelle, le débat entre parties adverses (deux groupes d'élèves ou deux candidats-élèves).

Savoir animer les échanges entre élèves est une compétence professionnelle décisive pour faire apprendre le vivre ensemble. L'enseignement bilingue offre plusieurs déclencheurs d'expressions et de réflexions pluralistes et interculturelles : poèmes, chansons, allégories, mythes, caricatures, proverbes, contes... Les échanges et les débats doivent permettre d'apprendre l'écoute de l'autre, la compréhension et l'acceptation d'opinions différentes, la réflexion ouverte et critique, le dialogue, l'argumentation, la collaboration dans la recherche de solutions, la construction de consensus.

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant doit veiller i) à ce que les sujets et les questions soumis à la discussion soient pertinents, ouverts et rencontrent la motivation des élèves, ii) à la clarté et à l'application des règles démocratiques d'échange et iii) à offrir un temps suffisant et structuré pour une confrontation des idées et l'apprentissage d'une citoyenneté réfléchie. A ce dernier égard, le gouvernement scolaire ouvre l'opportunité d'un espace public de débat au niveau de l'établissement.

c) L'apprentissage coopératif et le travail de groupe

Le travail en groupe engage les élèves à partager des idées, des opinions et des projets. Il leur ouvre un apprentissage coopératif qui développe des compétences sociales pour le vivre ensemble : interagir au sein d'un groupe, écouter et respecter d'autres points de vue, coopérer et s'entraider, distribuer des rôles et organiser un collectif, prendre des initiatives et être réfléchi, construire et entretenir des relations, assimiler des notions de devoir et de responsabilité, développer une interdépendance positive.

Les groupes peuvent être hétérogènes ou homogènes en fonction des objectifs mais le premier type de groupe semble plus favorable à l'apprentissage interactif du vivre ensemble dans la diversité. La constitution des groupes peut relever de la décision de l'enseignant, des propositions des élèves (volontariat) ou du hasard (tirage au sort, comptage...).

Pour permettre un approfondissement des échanges dans le sens de la réflexion de conscientisation, il est recommandé de former de petits groupes (quatre à cinq élèves), de bien définir au départ l'objectif du groupe ainsi que les consignes de travail.

d) Apprentissage expérientiel

Il consiste à faire réfléchir l'élève sur sa propre expérience en vue d'en tirer des enseignements. Il peut être particulièrement pertinent dans l'analyse et la résolution des conflits. Apprendre à développer une observation objective et réfléchie (prendre de la distance et analyser les causes et les effets), comprendre et expliquer (conceptualiser), émettre des hypothèses sur les solutions possibles, discuter et évaluer ces hypothèses.

Ce processus réflexif, conduit comme un apprentissage, peut développer des compétences qui outillent les élèves face à la prévention (réflexion et action sur les causes) et à la résolution (recherche, évaluation et expérimentation d'hypothèses) des conflits. Il peut aussi associer

la dimension transformation aux différentes étapes en orientant l'observation réfléchie vers l'introspection de l'élève en lien avec sa propre expérience, transformation par intention, ou vers sa relation avec le monde extérieur, transformation par extension (Kolb, 1984). En fait, l'élève alterne les deux modes dans le processus d'apprentissage expérientiel.

e) Simulation et jeu de rôle

La simulation et le jeu de rôle placent les élèves dans une situation proche du réel, mais un réel simplifié et cadré sur les besoins de l'apprentissage. Des jeux de rôles sont organisés pour imaginer un débat entre des acteurs aux opinions et intérêts divergents sur une question donnée, par exemple éleveurs et agriculteurs en conflit, défenseurs de l'environnement et entrepreneurs d'usines polluantes, jeteurs d'ordures dans la rue et citoyens responsables, passant imprudent et policier...

Les objectifs sont d'amener les élèves à : i) apprendre par la pratique à travers les interactions du jeu de rôle sur les attitudes et les comportements ; ii) s'approprier les différents enjeux d'un débat relatif au vivre ensemble ; iii) apprendre à devenir citoyen actif par la participation aux débats sociaux ; iv) développer des capacités d'observation et d'analyse des échanges pour le groupe d'observation ; v) adopter une approche transversale et holistique de problématiques complexes revêtant des dimensions à la fois politiques, économiques, sociales, environnementales et culturelles.

L'organisation de la simulation se réalise en quatre étapes : i) définition de l'objectif pédagogique et d'un scénario crédible pour la simulation, ii) préparation thématique et logistique avec le groupe-classe (compréhension du sujet mis à l'ordre du jour, répartition des rôles et préparation des acteurs et des observateurs, programmation du temps requis, éventuellement appareil d'enregistrement), iii) jeu et observation et iv) phase d'analyse et de synthèse. Il est possible que les enseignements tirés conduisent à une autre étape : résolution d'engager une action conséquente, projet de classe ou d'établissement.

F O M
B I
Q P C J T
S A D X A
R L W Z
U N





4.

Coûts et avantages de l'enseignement bilingue

La problématique de l'économie de l'enseignement bilingue en Afrique est souvent posée dans les débats en termes de coûts onéreux à cause de la multiplicité des langues. Pourtant aucune étude scientifique n'étaye de telles opinions.

Le peu d'études économiques existantes sur l'enseignement bilingue en Afrique soulève deux grandes questions :

- Quels coûts additionnels crée l'enseignement bilingue comparé à ceux de l'enseignement monolingue en place ?
- Que vaut l'investissement comparé aux bénéfices que l'on en tire ?

Les études économiques sur l'enseignement bilingue sont non seulement rares mais celles qui existent sont situées contextuellement. Il est donc difficile d'en tirer une généralisation. Il convient alors de tenir compte de la diversité de la répartition des dépenses selon les pays, voire de la fluctuation des dépenses d'année en année dans un même pays.

Cela précisé, la recherche de réponses aux questions ci-dessus s'inscrit dans l'hypothèse que les pays francophones africains concernés adoptent, dans le court et moyen terme, le modèle d'éducation bilingue avec sortie tardive de la langue première (6e année du primaire).

4.1 Coûts additionnels de l'enseignement bilingue

Identifier et mesurer les coûts additionnels de l'enseignement bilingue pour un gouvernement demandent d'examiner son impact sur les différents chapitres de dépenses publiques d'éducation au niveau considéré. Celles-ci se composent de deux types : les dépenses en capital et les dépenses courantes. Les premières sont consacrées à des biens durables utilisables à plus ou moins long terme : construction et équipements des écoles, infrastructures et matériels lourds. Elles ne sont pas impactées par l'enseignement bilingue. Les secondes vont à des biens consommés quasi-annuellement: coûts de personnel (salaires, charges sociales, perfectionnement professionnel, indemnités...), biens non-durables (matériels d'enseignement/apprentissage, fournitures de bureau...) et services (locations, prestations de services par des tiers, activités extra-muros...). Ces dépenses courantes sont affectées par les coûts de l'enseignement bilingue. Lesquelles et comment ? Le tableau ci-dessous recense les différents chapitres de dépense impactés de manière significative selon Vawda & Patrinos (1999).

| Chapitres de dépenses impactés | Estimation | Observation |
|---|---|---|
| Recherche linguistique (codification et terminologie) et didactique | Dépendant du nombre de langues non encore aménagées pour l'enseignement | S'arrête au coût initial et ce coût peut être minimisé : utilisation des universités et instituts publics spécialisés, contribution d'organismes dédiés tels que le SIL, partage des coûts avec d'autres pays s'il s'agit de langues transfrontalières. |
| Conception de manuels scolaires | 10% de ce chapitre | S'arrête au coût initial |
| Production de différentes versions linguistiques | 10% de ce chapitre | S'arrête au coût initial qui peut être fortement réduit par l'adaptation et l'utilisation de la technologie numérique qui diminue aussi le temps de traduction |
| Impression des manuels scolaires | 10% de ce chapitre | Est viable entre 5.000 et 10.000 exemplaires par langue et est comparable au coût des livres publiés en français entre 15.000 et 20.000 exemplaires. En dessous, la PAO peut être un recours moins onéreux |
| Formation initiale des personnels | 10% de ce chapitre | S'arrête au coût initial car est ensuite intégré dans la formation régulière |
| Perfectionnement professionnel des personnels | 10% de ce chapitre | Idem |

Dans cette perspective, tous les autres chapitres de dépenses ne sont pas impactés de manière significative. Autrement dit, ils conservent pour l'essentiel leurs coûts habituels. Sont concernés, en plus des dépenses de capital, les salaires et les charges sociales qui représentent une part écrasante des dépenses courantes dans les pays africains francophones ainsi que les matériels d'enseignement et d'apprentissage communs, les fournitures de bureau, les services...

En conclusion, Vawda & Patrinos (1999) considèrent que les coûts additionnels s'appliquent principalement à la conception et à la production de manuels scolaires comprenant la traduction des évaluations ainsi qu'à la formation et au perfectionnement des personnels. En fait, Vawda & Patrinos évaluent ces coûts additionnels, budget des matériels d'apprentissage et de la formation des personnels à moins de 10% c'est-à-dire entre 7 et 8%. Mais même dans l'hypothèse de 10%, les coûts additionnels équivalaient à 1% du budget global de l'éducation en Afrique du Sud (Heug, 2006) et à 5% au Mali (BM, 2005).

Sur cette base, chaque pays peut estimer les coûts additionnels de l'enseignement bilingue en procédant si nécessaire aux éventuels ajustements contextuels. Il est important de souligner que ces coûts ne sont pas permanents. Pour l'essentiel, ce sont des coûts de démarrage qui disparaissent au bout de six/sept ans (BM, 2005) pour intégrer des coûts récurrents normaux n'exigeant pas de dépense supplémentaire.

Ce n'est pas tout. L'enseignement bilingue renforce l'efficacité interne des systèmes et réduit en conséquence les coûts unitaires en diminuant l'incidence des redoublements et des abandons. Ce que confirment plusieurs études. Au Niger, Halaoui analyse les résultats des évaluations des deux systèmes, celle menée par le ministère en 1992 et celle menée par Salonilde Ferrera Maria en 1985, pour aboutir aux résultats suivants :

| | Taux de promotion | De redoublement | D'abandon |
|------------------------|-------------------|-----------------|-----------|
| Écoles bilingues | 99% | 1% | 0% |
| Écoles traditionnelles | 75,39% | 15,98% | 8,63% |

Au Mali, en comparaison avec les écoles classiques, les écoles de la pédagogie convergente ont fortement diminué les redoublements (-5 fois) et les abandons (-3 fois). Au Sénégal, des études longitudinales ont également montré l'impact positif de l'enseignement bilingue dans le renforcement de l'efficacité interne du système (Couralet, 2009).

L'enquête menée auprès des correspondants de la CONFEMEN (2019) révèle qu'au Cameroun, les classes bilingues Elan expérimentées depuis 2013 ont conduit leur première promotion d'élèves de la 1^{ère} à la 6^e année du primaire sans redoublement, ni abandon. Dans la même enquête, d'autres pays comme la RDC confirment une réduction sensible des redoublements et abandons par l'enseignement bilingue.

À la lumière des gains ainsi réalisés en coefficient d'efficacité, le coût de l'enseignement bilingue s'avère finalement beaucoup moins élevé que celui du modèle dominant dans les pays francophones d'Afrique. Par exemple, au Mali, le coût par élève pour 6 années de fréquentation de l'école primaire est plus élevé de 27% dans le système classique que dans le bilingue (BM, 2005). Un calcul effectué pour un pays comme le Guatemala révèle des économies de coût imputables à l'enseignement bilingue à plus de ...5,6 millions \$EU par an. (Patrinos et Velez, 1995, cité par Woodhall, 1998).

4.2 Bénéfices/avantages

Le coût n'a pas de sens en soi - il n'en acquiert un qu'en fonction de ce que l'on obtient en échange du coût encouru (Grin, 2005). En plus du renforcement de l'efficacité interne, l'impact de l'enseignement bilingue a été mesuré dans plusieurs situations africaines et ailleurs en ce qui concerne les résultats des apprentissages. Il existe moins d'études sur les impacts à plus long terme à l'instar des bénéfices économiques et sociaux, individuels et collectifs.

4.2.1 Impact sur les résultats d'apprentissage et le rendement interne

À propos des performances scolaires, les résultats des modèles d'enseignement bilingue ont été évalués à différents moments et lieux et selon diverses modalités : évaluations internes et externes, nationales et internationales, examens traditionnels de fin primaire et tests standardisés.

De l'analyse comparative avec les résultats des écoles traditionnelles unilingues en français, il ressort généralement que les taux de réussite des élèves de l'enseignement bilingue sont supérieurs à ceux des écoles classiques fonctionnant uniquement en français (Alidou, 1997 ; Ouédraogo, 2002 ; Bergman et al. 2002 ; Mekonnen, 2005).

À titre d'exemples (Nazam Halaoui et al., 2008), au Mali le taux de réussite à l'entrée en 7^e durant sept années consécutives, de 1994 à 2000, s'établit en moyenne comme suit : écoles bilingues 62,73% et écoles classiques 46,27% (données synthétisées).

Au Niger, une évaluation comparative des écoles bilingues et des écoles classiques menée en 1998 avec des tests administrés en français, puis en langue nationale, a donné les résultats suivants (résultats cumulés CE2, CM1 et CM2) :

| LANGUE DU TEST | MATIÈRE | EB | EC |
|------------------|---------------|------|-----|
| Français | Langage | 9,9 | 9,6 |
| Langue nationale | Langage | 14 | 7,3 |
| Français | Lecture | 5,63 | 4,4 |
| Langue nationale | Lecture | 6,1 | 3,3 |
| Français | Mathématiques | 5,2 | 5,7 |
| Langue nationale | Mathématiques | 7,3 | 6,5 |

Au Burkina Faso, l'évaluation comparative des écoles monolingues et bilingues se présente ainsi (Source : Ilboudo, 2003) :

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

Plus récemment, l'enquête réalisée par questionnaire en vue de l'élaboration du DRO, révèle qu'en 2015 au Cameroun, deux évaluations comparées (fin CP1 et CP2) indiquent un taux global de réussite d'environ 78% pour les classes bilingues ELAN contre 40% pour les classes traditionnelles. Des résultats similaires sont enregistrés au Mali, en RDC.

Qu'est-ce qui explique cette supériorité de résultats de l'enseignement bilingue ?

Outre la facilitation de l'apprentissage par la maîtrise de la langue d'enseignement, Ilboudo (2003), Ouédraogo (2002) et Traoré (2001) ont également montré que l'utilisation de la langue première favorise l'application par les enseignants d'une pédagogie d'apprentissage et donc la participation active des élèves. Elle permettait aussi le soutien éducatif des parents et des communautés. Ce qui paraît beaucoup plus compliqué lorsque les enseignants, les élèves, les parents ne maîtrisent pas suffisamment ou pas du tout la langue d'enseignement.

En plus de ces résultats comparés, si on considère le fait, comme le montrent certaines analyses régressives, que les élèves des écoles expérimentales bilingues sont relativement plus défavorisés au plan socio-économique que leurs camarades des écoles classiques, on prend mieux la mesure du fort impact de ces modèles sur l'amélioration des résultats de l'apprentissage aussi bien en termes d'efficacité que d'équité.

4.2.2 Bénéfices économiques et sociaux à moyen et long terme

En dépit du peu d'études sur les bénéfices et avantages économiques et sociaux, on peut affirmer, sans risque de se tromper, que l'amélioration des résultats d'apprentissage, cumulée avec l'augmentation globale du nombre d'années de scolarisation des élèves réalisée grâce à la réduction des redoublements et des abandons, accroît la qualité et le « stock » de capital humain pour les pays concernés.

Ce qui rend crédible l'hypothèse d'une augmentation de la productivité du travail, des possibilités d'emploi, des rémunérations et des revenus au plan économique (Grin 2005). Pour le Trésor public, cela correspond aussi à des recettes fiscales plus élevées et à de bons retours sur investissement. En outre, le développement de l'enseignement bilingue dans l'éducation formelle ouvrirait la voie à l'émergence et au développement d'industries du livre en langues nationales et plus généralement d'industries culturelles endogènes.

Le même angle d'un plus long maintien à l'école des jeunes, notamment des filles, revêt plusieurs avantages sociaux bien connus en matière d'hygiène et de santé, de modes de vie durables, de conscience citoyenne, de mobilité et de protection sociale, de réduction des mariages précoces, de maîtrise de l'accroissement démographique.

L'utilisation de la langue de première socialisation comme langue d'enseignement favorise aussi la confiance en soi, renforce l'identité, permet de mieux mobiliser les connaissances acquises dans la résolution de problèmes. Lorsqu'elle est la langue d'acquisition des sciences et des technologies, elle accroît le potentiel d'appropriation, d'adaptation, d'innovation et d'invention. « ... la couche de créativité et d'innovation serait multipliée de façon exponentielle, et les économies seraient moins dépendantes de la compétence étrangère. A mon sens, il ne fait aucun doute que le fait que la modernité et la sophistication technologique ne soient accessibles aux africains que par le biais des langues européennes, est en général une des principales raisons de... (la faiblesse) persistante de la production intellectuelle africaine à la fin du 20^e siècle (Alexander, 2000) ».

En somme, la valorisation du capital humain, l'expansion et l'application élargie du savoir, l'utilisation des langues africaines comme outils de pensée conceptuelle et d'abstraction ouvriraient de nouvelles perspectives économiques et sociales à l'Afrique, notamment dans la perspective d'un développement endogène durable. Autrement dit, l'expression selon laquelle l'éducation est un puissant moteur de développement et d'égalisation sociale prendrait pleinement tout son sens avec les modèles endogènes d'enseignement bilingue porteurs de nouveaux bénéfices économiques et sociaux, individuels et collectifs.



©GPE

5.

Des mesures critiques pour créer les conditions de succès de l'enseignement bilingue

Les améliorations scolaires et les bénéfices économiques et sociaux analysés ci-dessus ne sont pas automatiquement fournis par la simple adoption de l'enseignement bilingue. Pour que l'impact de l'enseignement bilingue soit optimal, il est nécessaire de créer les conditions propices. A la base, il est courant de citer l'engagement d'une forte volonté politique au plus haut niveau de l'Etat. En fait, une telle volonté, lorsqu'elle existe et qu'elle est éclairée par une expertise, se traduit précisément par des mesures critiques pour le succès de l'enseignement bilingue. Parmi celles-ci, nous soulignons ici :

- I. La promotion effective des langues nationales ;
- II. La planification adéquate de la mise en œuvre ;
- III. La fertilisation croisée éducation formelle/non-formelle ;
- IV. Un dispositif participatif fonctionnel de pilotage du changement ;
- V. Une décentralisation pertinente et efficace de la décision et de la gestion, notamment des enseignants ;
- VI. Une allocation financière suffisante et ciblée ;
- VII. Une politique de communication stratégique.

5.1 Promotion effective des langues nationales

L'apprentissage des langues nationales écrites prend son sens dans leur utilité et leur utilisation dans la vie quotidienne et dans le travail. Or cela n'est effectif que lorsqu'il existe un environnement lettré en langues nationales qui en constitue le substratum.

Le premier acte est la reconnaissance des langues nationales, à travers un statut légal défini par la constitution ou des lois qui les tirent de l'ignorance institutionnelle dans laquelle elles étaient confinées.

Dans la poursuite de l'action, l'Etat doit adopter une démarche d'accompagnement basée sur i) le principe de l'égalité des langues, ii) des critères d'usage basés sur la réalité de la communication linguistique dans le pays et iii) des actions en faveur d'un environnement lettré en langues nationale.

Dans la politique linguistique a été évoqué le traitement de l'égalité des langues. Concernant les critères d'usage, ils doivent être définis dans chaque pays avec l'appui de la recherche scientifique compte tenu des spécificités des différents contextes. Ce travail sur la typologie et l'utilisation des langues nationales doit couvrir les différentes sphères d'activités : vie officielle (notamment parlement et assemblée représentatives, administration, justice, différents codes officiels i.e.de la famille, du travail, électoral...), économie, éducation.... Dans cette perspective toutes les langues nationales deviennent des langues officielles avec pour chacune un usage bien délimité.

La liberté de choisir la ou les langues qui devront être utilisées, ainsi que les endroits et domaines dans lesquels celles-ci devront être utilisées sont alors juridiquement codifiés. Par exemple, Diagne (2017) pense qu'au Sénégal, "les analyses de terrain permettent de ranger toutes les langues en présence dans le pays dans les sept (07) tiroirs statutaires suivants : i) Langue officielle à usage national et international, ii) Langue nationale officielle à usage commun, iii) Langue nationale officielle à usage sous régional et continental, iv) Langue nationale officielle à usage transfrontalier, v) Langue nationale officielle à usage territorial, vi) Langue nationale officielle à usage communautaire et vii) langues étrangères à usage éducatif".

Bien entendu, il ne s'agit pas simplement de rehausser formellement le prestige des langues nationales en leur conférant ainsi un statut officiel. Il faut aussi qu'elles soient instrumentées afin de devenir des outils modernes de communication écrite et d'enseignement pour qu'elles aient droit de cité dans les domaines formels et publics. Leur usage dans les assemblées représentatives et dans les services publics officiels s'effectue pour chacune d'elles au niveau pertinent (national, intermédiaire ou local) que leur fixe leur statut particulier.

Concernant la promotion d'un environnement lettré, l'Etat en partenariat avec les communautés linguistiques doit développer l'écrit en langues nationales non seulement à l'école et dans l'éducation non-formelle mais également à travers la toponymie, les affichages et communiqués publics, les formulaires administratifs, la presse écrite, l'édition...

Il faut mentionner particulièrement l'important rôle dévolu à l'Etat de promouvoir, outre les manuels scolaires, une politique du livre en langues nationales, des dictionnaires, l'utilisation des langues africaines au sein du gouvernement et dans les activités quotidiennes du secteur privé. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il établisse des partenariats avec les collectivités territoriales et les communautés linguistiques mais également avec les acteurs de la chaîne du livre (auteurs, éditeurs, libraires, distributeurs...).

Dans ce cadre, il doit se donner les moyens d'apporter une réponse adéquate aux besoins en capacités et en financement pour faire émerger dans ce domaine des professionnels en langues nationales et une véritable économie. Il existe des ONG et des coopérations ayant une expérience avérée de renforcement de capacités et qui peuvent aider les pays dans ce travail : UNESCO, APNET, INWENT, GTZ, etc.

Tout cela doit aller dans le sens de renforcer l'utilisation écrite des langues nationales dans la vie de tous les jours, donc la motivation et le sens de les apprendre dans la mesure où chacune des langues nationales devient au niveau pertinent défini une langue officielle d'enseignement, de travail et de communication publique. Ce qui contribue à l'approfondissement de la démocratie et du développement grâce, notamment, à la participation citoyenne consciente et active de la majorité de la population.

5.2 « Fertilisation croisée : éducation non formelle et formelle » (Aliou Boly, 2006)

L'alphabétisation et l'éducation non formelle des jeunes et des adultes ont été le premier terrain d'expérimentation de l'utilisation des langues africaines comme langues écrites d'instruction. Ensuite, dans la dynamique de l'éducation pour tous ont été développés différents modèles d'éducation de base non formelle des enfants utilisant les langues africaines comme langues d'enseignement.

Concernant l'enseignement bilingue, certains d'entre eux optent pour le modèle de sortie précoce tout en intégrant la culture locale dans le programme comme les écoles satellites au Burkina Faso, les écoles communautaires de base au Sénégal, le type deux des écoles communautaires au Mali ou les écoles d'Initiative Locale du Togo. Ces modèles d'éducation non formelle de base partagent l'objectif de réintroduire les enfants dans le système formel.

D'autres ont choisi un modèle de sortie tardive à l'instar des centres d'Éducation de Base Non Formelle du Burkina Faso ou des Centres d'Éducation au Développement du Mali. Ils se présentent plus comme des systèmes alternatifs à l'éducation formelle en orientant leur clientèle vers l'insertion socio-professionnelle.

En dépit et à cause de cette diversité, l'expérience capitalisée par l'éducation non formelle offre plusieurs enseignements utiles à l'implantation de l'enseignement bilingue dans le système formel. Tout d'abord, ils ont produit un important capital linguistique et didactique avec le soutien de la recherche et/ou de manière expérientielle, capital d'innovation lexicale, d'intégration de la culture locale à l'enseignement des langues, de modèles didactiques, de manuels et autres supports et de démarches d'apprentissage des langues. L'éducation formelle bilingue peut s'appuyer sur de tels acquis pour mieux avancer dans l'utilisation des langues nationales comme elle peut apprendre des succès et des limites enregistrées par les expériences d'éducation non-formelle liées à l'utilisation des langues nationales. Par exemple dans les écoles de base bilingues non-formelles, l'appropriation de l'école par les populations y a facilité les partenariats éducatifs avec un impact positif sur l'accès et le maintien à l'école ainsi que sur la sensibilité du programme à la culture et aux problématiques locales, la motivation et la réussite des apprentissages.

Elle peut également apprendre des limites rencontrées par l'éducation non formelle. La formation insuffisante, initiale et continue, ainsi la quasi-absence de suivi et de conseil pédagogique des enseignants tout comme le manque de manuels scolaires et de fournitures de base combinés à l'insuffisance du financement ont eu un impact négatif sur les performances des élèves. Le manque de maîtrise de la langue seconde par les enseignants s'est répercuté sur les élèves.

Et le handicap qui a pesé le plus pose le sens : à quoi sert la maîtrise écrite des langues nationales quand l'environnement lettré de vie et de travail ne permet pas de les utiliser dans la résolution des problèmes quotidiens ? Comme quoi introduire les langues africaines dans l'enseignement formel ne suffit pas. Il faut aussi veiller attentivement à en garantir les conditions et facteurs déterminant de succès.

De l'autre côté, l'éducation formelle, en enrichissant les langues nationales pour en faire des langues de communication scolaire et en développant des capacités et des moyens pour l'enseignement des langues nationales, peut offrir des sources de perfectionnement à l'éducation non-formelle.

En somme, tisser des partenariats entre éducation non-formelle et éducation formelle grâce à la création d'espaces structurés de dialogue et d'échanges des acteurs pour un partage d'expériences et de connaissances, est utile et fécond pour la réussite de l'enseignement bilingue, notamment par les éclairages et autres apports à la recherche des meilleures conditions d'efficacité.

5.3 Planification adéquate de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue

Schéma général de la planification :



Nous avons déjà présenté la nécessaire stratégie progressive et pragmatique de mise en œuvre du changement. L'opérationnalisation de cette stratégie se déroule selon une planification conséquente dont il faut relever les défis :

- **Le premier de ces défis** réside dans l'opérationnalisation des objectifs de la politique. L'exercice de transposition d'objectifs du niveau stratégique vers le domaine de l'action exige de fixer avec toute la précision possible les cibles finales et d'étape à atteindre ainsi que les activités concrètes qui permettent d'y parvenir. Sont ici en jeu la programmation des phases de développement du changement, la progression de l'implantation par langue et par école, les vagues d'effectifs scolaires à couvrir, les personnels à recruter et à former, les matériels et les ressources à mobiliser, les modalités de gestion optimale des personnels (allocation et utilisation), les modalités d'exécution du programme éditorial, la distribution des rôles et responsabilités, le calendrier des actions. Cela implique la disponibilité à temps, pour chaque langue enseignée, de centres de formation des enseignants suffisants et adaptés, d'enseignants formés, de manuels scolaires et autres de matériels d'enseignement-apprentissage pédagogiques utilisables dans les classes bilingues. Tout cela suppose une maîtrise de la carte démographique du pays pour effectuer des projections d'effectifs à scolariser dans les différentes langues et localités ainsi que le nombre de classes à couvrir.
- **Se pose un second défi** : la planification du corpus. Il est avant tout d'ordre scientifique et technique : codification, harmonisation, standardisation, enrichissement conceptuel et innovation lexicale/terminologique. Cette planification linguistique constitue un préalable à l'introduction réussie des langues comme médium d'apprentissage dans l'enseignement formel. Ici aussi la planification doit définir les plans d'action, un calendrier réaliste et les ressources humaines et matérielles à mobiliser de façon à traiter progressivement les différentes langues du pays.
- **Un troisième défi** est la prise en compte de la décentralisation/déconcentration qui implique une planification ascendante de la base vers le sommet ou une combinaison planification centrale et décentralisée.

Au plan de l'économie de l'éducation se pose la simulation financière permettant de mesurer les coûts. Les économistes chargés d'un tel travail doivent échanger avec les linguistiques afin de pouvoir prendre en considération les dimensions spécifiques de l'enseignement bilingue dans la conception et l'application de leurs modèles. Ils devraient aussi autant que possible intégrer l'estimation des avantages.

Autrement dit, il faut calculer les coûts initiaux, les coûts récurrents, le recouvrement des coûts, le retour sur investissement.

Ce travail de planification concerne la phase expérimentale tout comme les phases d'extension et de généralisation. Toute inadéquation dans le domaine de la planification peut engendrer des retards, des blocages, voire l'échec dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. C'est pourquoi Heugh (2006), propose un plan d'action de base que chaque pays peut affiner en fonction de son contexte spécifique :

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

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

5.4 Dispositif participatif fonctionnel de pilotage du changement

La mise en œuvre de l'enseignement bilingue est un processus de conduite du changement en éducation. Le suivi-évaluation est essentiel au pilotage de la réforme. Il nécessite un système performant de collecte périodique des données et des évaluations régulières pour connaître l'évolution de l'implantation sur le terrain et les résultats obtenus. Ce qui permet de réguler le développement du changement en opérant les ajustements nécessaires à chaque étape sur la base des enseignements tirés de l'analyse des données recueillies.

Associer les différentes parties prenantes à cet exercice est capital. Il requiert de mettre en place un dispositif de pilotage participatif les impliquant dans l'interprétation et la discussion de ces données comme dans la réflexion sur les meilleures options d'ajustement.

Cette approche participative permet de compléter les données collectées, d'enrichir leur analyse et de renforcer la pertinence de leur utilisation pour la prise de décision. Pour optimiser l'apport d'un tel dispositif, il est utile d'avoir une distribution fonctionnelle des rôles et une coordination technique et politique forte.

L'espace de dialogue de gestion doit être structuré selon des thèmes critiques et décliné du niveau national au niveau établissement en passant par les niveaux intermédiaires.

Un tel dispositif participatif renforce également l'adhésion, le soutien actif et la redevabilité mutuelle des parties prenantes, notamment en ce concerne les performances de l'enseignement bilingue qui sont censées s'améliorer d'année en année avec les remédiations opérées successivement sur la base des leçons apprises de l'expérience.

5.5 Une décentralisation effective de la décision et de la gestion, notamment des enseignants

De manière générale, la politique éducative plurilingue répondant à des contextes multilingues s'oriente vers la décentralisation et la déconcentration de la décision, de la planification et de la mise en œuvre pour précisément pouvoir gérer la diversité.

En effet, au regard de la complexité des contextes linguistiques, la décentralisation et la déconcentration permettent de distribuer les décisions et les actions donc également les compétences et les ressources aux différents échelons selon des critères déterminés, notamment de pertinence et d'efficacité.

La pertinence se réfère ici à une meilleure maîtrise des contextes locaux et de leurs besoins par tel ou tel échelon et à la distribution légale des responsabilités qui légitime la compétence dévolue. L'efficacité se réfère à la capacité de l'échelon choisi de donner une réponse mieux ciblée sur les besoins réels (et non supposés) exprimés à la base donc de dépenser ou d'investir avec plus de résultats dans le domaine considéré.

Par rapport à l'enseignement bilingue, la décentralisation peut toucher, en plus des programmes d'alphabétisation et d'éducation non-formelle qui sont régionalisés dans plusieurs pays, divers domaines-clés : planification du développement de l'enseignement bilingue, choix de la langue nationale d'enseignement dans les écoles, édition et distribution des manuels scolaires, formation de formateurs, production de matériels, réalisation de cartes linguistiques locales, participation dans l'édition en langues nationales, promotion d'une presse écrite et audio-visuelle en langues nationales, formation et gestion des enseignants.

Concernant particulièrement les enseignants, "lorsqu'il existe de nombreuses langues, les anciennes approches centralisées vis-à-vis du développement et du déploiement des enseignants devront être modifiées. Pour relever ce défi, les pays peuvent décentraliser le recrutement des candidats-enseignants.

La formation initiale et la formation continue peuvent également être menés à bien au plan régional plutôt que central (Banque mondiale, 2005). En effet, la complexité devient plus ardue. Par exemple, il ne suffit plus qu'un maître soit affecté dans chaque classe à la rentrée scolaire. Il faut, en plus, s'assurer que chaque maître affecté parle la langue nationale utilisée dans la classe d'accueil et est formé pour l'enseigner.

Autrement dit, ce qui, dans nombre de pays africains, représentait un défi avec une seule langue, risque bien de devenir un véritable casse-tête avec dix ou plus. C'est pourquoi, il est recommandé de disposer d'au moins une structure de formation des maîtres dans chaque région ou département selon l'organisation administrative adoptée par le pays, structure chargée de la formation initiale et continuée qui doit intégrer les langues parlées localement de façon à répondre aux besoins spécifiques de la localité considérée. La planification régionale ou départementale lui fixe les effectifs à recruter et à former chaque année pour chacune des langues.

Les projections peuvent être basées sur la population scolarisable de la région ou du département pour chiffrer les effectifs d'élèves à partir des taux d'accès et des taux de flux, puis le nombre d'enseignants en fonction des paramètres de taux d'encadrement, le nombre d'enseignants à recruter par langue tenant compte du stock d'enseignants en service et de l'attrition.

Les effectifs formés sont alloués aux inspections locales et aux écoles en fonction des besoins exprimés et recensés. Il doit être possible pour une région ou un département de commander auprès d'une autre région ou département la formation d'un nombre déterminé d'enseignants dans une langue qui n'est pas prise en compte dans sa structure de formation. En outre, chaque inspection devrait être dotée de capacités de recyclage pour les enseignants en service. La mobilité géographique qui concerne les enseignants en exercice s'effectue alors principalement à l'intérieur des zones linguistiques homogènes et, accessoirement, vers des zones linguistiquement hétérogènes en fonction de nouveaux besoins et de l'attrition.

Enfin la décentralisation doit ouvrir des espaces d'initiative et de participation aux communautés locales, notamment linguistiques pour leur conférer un certain pouvoir de décision et d'action sur le devenir de leur langue.

5.6 Financement suffisant et ciblé

Nous avons déjà évoqué les coûts de l'enseignement bilingue et leur estimation. Il convient d'ajouter que le chiffrage des coûts peut être effectué par chaque pays sur des plans sectoriels à long terme de dix-quinze ans selon différentes options possibles (scénarios) avec les modèles de simulation financière disponibles.

Cependant, plusieurs experts en linguistique (Heugh, 2006b) insistent sur la nécessité de s'assurer que les économistes chargés du travail disposent de suffisamment d'informations sur l'enseignement bilingue pour une estimation adéquate de l'investissement [coûts supplémentaires initiaux, coûts récurrents, recouvrement des coûts, retour sur investissement].

Une fois cette estimation faite, le gouvernement doit garantir l'enveloppe financière pour couvrir les coûts supplémentaires sur six/sept (6/7) ans et adapter en conséquence la programmation budgétaire du secteur de l'éducation.

Dans l'identification des sources de financement, la contribution des sources internes doit constituer l'essentiel et indiquer ainsi l'ordre des priorités du gouvernement afin de mieux inciter la coopération extérieure à faire de même.

De fait, la disponibilité et l'adéquation du financement reflètent, à travers les nécessaires et difficiles arbitrages, la volonté politique réelle au plus haut niveau de l'Etat d'engager et de réussir la réforme. Par ailleurs, si l'on prend en considération les lenteurs bureaucratiques traditionnelles des administrations, la mobilisation de ce financement public risque d'être problématique.

C'est pourquoi il est souhaité la mise en place d'un Fonds d'appui dans lequel seraient versées les contributions aussi bien internes qu'externes, publiques comme privées, pour répondre avec toute la célérité et la flexibilité requises aux coûts additionnels d'implantation des innovations impliquées dans l'enseignement bilingue.

La prise en charge des coûts initiaux doit être ici particulièrement ciblée car toute défaillance dans ce domaine nuit à l'implantation des innovations constitutives de la réforme et peut, par conséquent, conduire à l'échec. Ce fonds disparaîtrait une fois la réforme implantée.

5.7 Politique stratégique de communication

La promotion de l'enseignement bilingue se heurte en Afrique à des attitudes négatives. La politique de communication pour être stratégique doit viser des objectifs et des cibles lui permettant de les modifier au-delà du court et moyen terme.

Dans cette perspective, Pai Obanya (1999) identifie huit sources de préoccupation: la multiplicité des langues, la nature multiethnique des régions urbaines, le faible niveau de développement technique des langues africaines, le statut officiel des langues indigènes, l'hostilité des africains à étudier leurs propres langues, le personnel et les ressources matérielles limités pour enseigner les langues indigènes, les coûts supposés élevés de l'enseignement en langues africaines et même les effets négatifs à long terme pour l'apprenant.

Plus récemment, Diagne (2019) recense huit craintes qui peuvent recouper ou non celles mentionnées par Obanya : « a) Crainte d'une crise ethno-sociale à cause de la diversité linguistique et culturelle ; b) Langues africaines non aptes à la communication internationale ; c) Langues inaptes à la transmission des savoirs scientifiques et techniques ; d) Inquiétudes par rapport à un effort d'investissement insupportable nécessaire au changement technologique, de formation des agents de l'Etat, de traduction des textes officiels du français vers les langues nationales ; e) La gestion des ressources humaines par rapport à leurs compétences linguistiques dans la ou les langue(s) qu'elles parlent, et leur mobilité à travers le territoire national ; f) L'état peu avancé de la recherche et de la documentation des langues nationales ; g) L'argument démographique, les langues ne sont parlées que par un petit nombre de locuteurs ; h) Crainte de représailles par la France perçue comme puissance néo-colonisatrice qui continue d'influencer le devenir de ses anciennes colonies.»

C'est dans ces sources que réside principalement le syndrome de statu quo ainsi que les défis majeurs que doit relever la politique de communication stratégique. Il faut, au-delà des actions habituelles d'information et de sensibilisation de masse basées sur la clarification des objectifs et des priorités de l'enseignement bilingue, définir et mettre en œuvre une démarche pédagogique ciblant précisément ces craintes et réticences.

Celles-ci semblent être alimentées par la méconnaissance de l'enseignement bilingue et des peurs irrationnelles. Plus profondément, ce sont des mécanismes de défense qu'exprime une certaine élite qui a peur, consciemment ou non, que la promotion effective des langues nationales remette en cause des positions sociales dues à la maîtrise du français. Il s'agit donc de faire comprendre et de rassurer les cibles porteuses de ces préjugés et opinions négatifs quant à la faisabilité et l'utilité de l'enseignement bilingue ainsi qu'aux avantages que les apprenants, les parents et le pays peuvent en tirer.

C'est dans ce sens qu'il faudra vaincre :

- La tentation d'utiliser la langue comme outil et symbole de supériorité ;
- Le préjugé des parents quant à la capacité des leurs langues africaines à véhiculer la modernité et à assurer la promotion sociale ;
- La réticence d'acteurs de l'éducation à s'engager dans un processus de réforme où ils craignent de perdre les compétences professionnelles acquises.

La politique de communication doit prendre en compte les particularités historiques et socioculturelles de chaque pays et être multidimensionnelle en ce sens qu'elle doit articuler l'argumentation politique (démocratisation et citoyenneté active), économique (développement durable et valorisation du potentiel endogène), sociale (diversité, inclusion et mobilité), culturelle (identité, créativité et renaissance), éducatives (réussite scolaire, pertinence et efficacité des apprentissages, équité)... Mise en œuvre par une équipe charpentée et dotée de capacités fortes d'élaboration et d'éclairage sur la réforme, la politique de communication est censée gagner le soutien et l'adhésion de la société à travers :

- Des campagnes d'information utilisant les moyens d'expression endogènes pour expliquer en termes accessibles aux profanes, les arguments en faveur de l'enseignement bilingue (Bamgbose, 2000) ;
- Le plaidoyer et la diffusion des innovations qu'apporte la réforme pour renforcer son acceptabilité politique et sociale ;
- Le dialogue et la négociation des changements avec les parties prenantes du pilotage et de la décentralisation afin d'identifier des alliés, de les impliquer et les outiller pour un travail élargi de plaidoyer dans un cadre partenarial multi-acteurs car toute réforme a besoin d'alliés autres qu'institutionnels pour gagner la bataille de l'opinion ;
- L'utilisation des médias de masse et des réseaux sociaux, - pas simplement pour des messages publicitaires ou de propagande qui peuvent être contre-productifs-, pour inviter à des échanges et à des débats, y compris contradictoires, permettant à l'opinion d'être édifée sur les différents points de vue qui s'expriment sur l'intérêt, les objectifs et les enjeux de la réforme ;
- Des messages et des arguments qui ne reposent pas uniquement sur des discours mais qui fondent aussi leur crédibilité sur la présentation de témoignages de réussites de terrain ainsi que sur l'exemplarité des comportements des leaders, notamment gouvernementaux, à l'égard des langues nationales et de l'enseignement bilingue ;
- L'équipement et l'autonomisation des communautés linguistiques bénéficiaires afin qu'elles prennent la parole et s'expriment publiquement sur l'apport de la politique de l'enseignement bilingue.

Dans toutes ces dimensions, la communication a pour objectif de changer les fausses idées, les attitudes et préjugés négatifs ancrés de génération en génération afin de créer une nouvelle opinion plus favorable aux langues nationales dans la société.

Cette communication vise toutes les cibles qui éprouvent des craintes vis-à-vis des langues nationales, les cibles internes aussi bien au sein du ministère de l'Éducation que du gouvernement ainsi que les cibles externes, les élus, les différentes catégories sociales et le grand public.

Les modifications d'attitudes et d'opinions attendues se jouent dans la compréhension et l'acceptation des améliorations et des avantages qu'apporte l'enseignement bilingue comparé à l'enseignement monolingue en français.

La mise en place de ces modifications s'effectue dans la durée, notamment, quand le modèle d'enseignement bilingue enregistre des succès évidents et incontestables et ouvre de nouvelles perspectives d'usage aux langues nationales.



6.

Conclusions/ Recommandations

L'objectif principal de ce DRO est d'alimenter le dialogue politique par des expériences et des connaissances permettant à l'Afrique francophone de dépasser des systèmes d'enseignement considérés comme étant parmi les plus en retard du monde aussi bien en termes d'accès et d'équité que de qualité de l'éducation.

Les évaluations internationales y ont suffisamment montré la faiblesse des résultats d'apprentissage et ceci en dépit de tous les efforts consentis pour améliorer la qualité de l'éducation. Le facteur linguistique n'est pas la seule cause de cet état de fait déplorable et déploré. Mais il revêt un poids considérable, voire déterminant dans la mesure où il conditionne le blocage ou le déblocage du système quant à la possibilité d'amélioration significative des performances.

Pour s'engager efficacement dans la voie du déblocage, les pays africains doivent prendre en considération les enseignements tirés des expériences bilingues réalisées dans le continent et ailleurs dans le monde ainsi que les résultats de la recherche. Ces enseignements et ces résultats sont exposés en condensé dans le DRO :

- Définir et appliquer des politiques linguistiques basées sur le respect de la diversité linguistique et pour le vivre ensemble ;
- Adopter progressivement des modèles forts de bilinguisme orientés vers un apprentissage maximal en langue première et précoce en langue seconde ;
- Réviser les curricula pour prendre en compte les cultures et les problématiques endogènes de développement ainsi que les innovations pédagogiques efficaces ;
- Assurer de manière adéquate aux enseignants et personnels d'encadrement une solide formation linguistique et didactique appliquée aux langues à enseigner (langue première et langue seconde) ;
- Planifier et mettre en œuvre rigoureusement la production et la distribution des manuels scolaires et autres supports d'apprentissage/enseignement ;
- Impliquer activement les communautés linguistiques aussi bien dans la promotion de leurs langues que dans les partenariats éducatifs ;

- Appliquer soigneusement les mesures critiques pour créer les facteurs, les conditions et l'environnement propices à l'apprentissage et au développement des langues nationales.

Les enjeux de ces changements qui visent à corriger les politiques des langues sont vitaux pour l'Afrique. Ils vont bien au-delà de l'aspiration à la renaissance culturelle habituellement mise en exergue. Les informations, connaissances, idées, concepts et compétences pour le développement et la démocratie ne sont, pour l'essentiel, pour la partie visible notamment médiatique, diffusés en Afrique que par le biais des langues internationales (anglais, arabe, espagnol, français, portugais). Ils restent ainsi le monopole des élites locutrices de ces langues. C'est là une source majeure du retard de l'Afrique : l'exclusion de l'écrasante majorité de la population des débats et choix d'enjeu primordial dans des domaines aussi critiques pour le devenir d'une nation.

C'est pourquoi la réussite de la nouvelle politique linguistique en éducation est censée ouvrir la possibilité d'impliquer activement tous les citoyens des pays concernés, et pas seulement les élites, dans le développement et la démocratie en donnant une racine linguistique et culturelle africaine aux outils intellectuels qui permettent de les concevoir et les construire. Car « les systèmes politiques et la démocratie, les systèmes juridiques et éducatifs, la situation des droits de l'Homme, l'économie et la mobilité sociale, le rôle des médias électroniques et imprimés, des questions d'autonomie culturelle et le statut des groupes minoritaires, etc., pourront faire l'objet d'une analyse et d'une discussion sérieuse » ainsi que de projets et d'actions dans les langues parlées par les masses africaines. Le réveil de l'Afrique, pour devenir une réalité, est à ce prix.

Les recommandations ci-dessous adressées par les Ministres de l'Éducation s'inscrivent dans cette perspective. Elles prennent appui sur les analyses faites dans le DRO et, aussi, sur des recommandations antérieures émises par plusieurs conférences africaines sur le sujet (Conférence Intergouvernementale sur les Politiques Linguistiques en Afrique : Harare 1997, plusieurs rencontres de l'ADEA, de la CONFEMEN, de l'UNESCO, de l'OIF, etc.) et par le Guide de politique pour l'intégration des langues et cultures africaines dans les systèmes éducatifs adopté par la Conférence Africaine sur l'intégration des langues et des cultures africaines dans l'éducation, tenue en 2010 à Ouagadougou, au Burkina Faso.

- **Recommandation 1** : Elaborer, s'il n'en existe pas, et appliquer conséquemment une politique linguistique nationale explicite visant à : (i) normaliser le multilinguisme comme un droit et une richesse dans une optique d'égalité des langues, du dialogue et de la coopération inter-linguistiques et interculturels, de la cohésion sociale et du vivre ensemble ; (ii) aménager le statut et le corpus des langues nationales de façon qu'elles puissent jouer pleinement leur rôle dans l'enseignement et dans la communication moderne ; (iii) ancrer ces choix dans la conscience collective du peuple ; (iv) les réguler dans la législation et les mettre en œuvre en relation avec la recherche, la planification linguistique et didactique dans le développement de l'enseignement bilingue.
- **Recommandation 2** : Développer une politique d'éducation bilingue basée sur l'option du modèle transitionnel à sortie tardive de L1 (moyen principal d'instruction au moins jusqu'à la fin du primaire) dans la perspective de passer progressivement au modèle additif en veillant dans la planification et dans la mise en œuvre à l'application de toutes les mesures de pertinence et d'efficacité prônées par la recherche.
- **Recommandation 3** : Mettre en place une gouvernance participative et décentralisée de la politique d'éducation bilingue entre toutes les parties prenantes (gouvernement, collectivités territoriales, communautés linguistiques, parents, acteurs de l'économie, société civile, universités, institutions de recherche linguistique et didactique, centres de formation des enseignants, médias, etc.) pour promouvoir des alliances et des partenariats dynamiques renforçant l'implication, la responsabilisation, la transparence et la redevabilité mutuelle.
- **Recommandation 4** : Concernant l'aménagement institutionnel, se doter d'une législation de promotion des langues nationales ainsi que de dispositifs institutionnels (académie ou institut des langues nationales, services publics compétents pour

opérationnaliser le soutien de l'Etat aux communautés linguistiques, juridictions chargées de traiter les litiges sur les droits linguistiques) pour l'aménagement du statut et du corpus des langues nationales dans la perspective de leur usage dans les sphères formelles et dans l'enseignement ainsi que pour la protection des droits linguistiques de toutes les communautés du pays.

- **Recommandation 5** : Concernant l'aménagement curriculaire, didactique et pédagogique :

5.1 : Imprégner de façon transversale le vivre ensemble dans les curricula et renforcer dans les apprentissages la dimension culturelle à travers la relation interactive avec le milieu environnant l'école et la conception de contenus curriculaires et de matériels didactiques sensibles à la culture locale ;

5.2 : Intégrer dans l'enseignement bilingue comme des préalables de succès : des curricula pertinents, des méthodes pédagogiques efficaces d'apprentissage de la lecture dans les deux langues, des techniques et des supports interactifs, une méthodologie plurilingue intégrée (les approches plurilingues, l'éveil aux langues...) qui tisse réellement des liens entre les langues nationales et la langue française, la formation et le développement professionnel d'enseignants en linguistique et didactique de façon à optimiser le potentiel d'amélioration des résultats d'apprentissage et de l'efficacité des systèmes du modèle adopté.

- **Recommandation 6** : concernant l'aménagement de l'environnement lettré, développer une politique nationale de promotion d'un environnement lettré et d'une culture de la lecture en langues nationales à travers une politique nationale du livre et de documents écrits basée sur l'appui à la promotion de l'édition en langues nationales (renforcement des capacités des auteurs, éditeurs, libraires, distributeurs, ainsi que de la presse), l'approvisionnement des bibliothèques et des actions incitatives pour la lecture publique et des habitudes de lecture, une politique de traduction des textes officiels de base que tout citoyen doit connaître, l'affichage public, la toponymie en langues nationales.
- **Recommandation 7** : concernant le recrutement, la formation et l'allocation des personnels :

7.1 Développer à l'échelon décentralisé pertinent, régional ou départemental, un plan de recrutement, de formation et d'allocation des enseignants par langue en fonction des besoins des différentes localités constitutives de l'entité considérée et, éventuellement, des commandes d'autres régions ou départements et disposer au même niveau d'une structure de formation des enseignants avec des modules intégrés de linguistique, de didactique de ces langues et de méthodes et techniques pédagogiques pour l'enseignement bilingue ;

7.2 Renforcer dans les mêmes domaines les capacités des inspecteurs et autres encadreurs afin de les engager dans la dynamique de la promotion des langues nationales et qu'ils puissent assurer le suivi, le conseil et le perfectionnement des enseignants en service ;

7.3 Accorder une place particulière dans toute cette formation aux approches et démarches pour un enseignement et des stratégies efficaces de la lecture en langue (L1 et français) qui représente une priorité d'étape des systèmes éducatifs africains et détermine le succès des autres apprentissages.

- **Recommandation 8** : concernant la communication, concevoir et appliquer dès le début et tout au long de la réforme une stratégie de communication qui : i) cible pédagogiquement les craintes et réticences alimentées par la méconnaissance de l'enseignement bilingue et des peurs irrationnelles afin de rassurer sur les bénéfices individuels et collectifs que le pays peut en tirer ; ii) informe et implique la société civile et les communautés linguistiques dans les informations et les débats sur le rôle critique des langues nationales pour le développement.

- **Recommandation 9** : concernant le financement :

9.1 Veiller à disposer d'une estimation adéquate des coûts de l'investissement [coûts supplémentaires initiaux, coûts récurrents, recouvrement des coûts, retour sur investissement] et mobiliser conséquemment les sources internes de financement avant de faire appel aux contributions extérieures ;

9.2 Mettre en place un Fonds d'appui permettant de cibler les coûts initiaux afin de pourvoir implanter les innovations à temps et dans des conditions favorables pour le succès de la réforme.

- **Recommandation 10** : concernant la coopération régionale, minimiser les coûts d'aménagement du corpus, d'innovation lexicale, d'édition de matériels d'apprentissages et de livres dans les langues transfrontalières en mutualisant les expertises et les ressources entre pays partageant les mêmes langues.



7.

Références bibliographiques

- **AKKARI, Abdeljalil & HEER, Stéphanie.** 2003. Quels modèles d'enseignement bilingue pour l'école du 21ème siècle? Actes de la Recherche 3 de la HEP-BEJUNE 87 SITES INTERNET http://europa.eu.int/comm/education/language/foreign_fr.html <http://crdp.ac-bordeaux.fr/elem/lv/anglais.asp>
- **ALEXANDER, Neville.** 2000. Bilingual Education as a Necessary Transitional Strategy in Post-Colonial Africa. In : Local Languages in Education, Science and Technology, ed. By Joachim F. Pfaffe, 16-28. Zomba : University of Malawi/Center for Language Studies.
- **ALIDOU, Hassana.** 1997. Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger. Thèse de doctorat. University of Illinois Urbana-Champaign. Ann Arbor, MI : UMI Number: 9737030.
- **ALIDOU, Hassana and JUNG, Ingrid.** 2002. Education Language Policies In: Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience? In : Language Policy: Lessons from Global Models, ed. By Steven Baker, 61-73. Monterey : Monterey Institute of International Studies.
- **ALIDOU, Hassana et BROCK-UTNE, Brigit.** 2006. Expérience I - Pratiques d'enseignement - Enseigner dans une langue familière aux élèves, in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)
- **AUGUST, D. et HAKUTA, K., Eds.** 1997. Améliorer la scolarisation des enfants des minorités linguistiques : un programme de recherche. National Academy Press, Washington DC.
- **BAMGBOSE, Ayo.** 2000. African Language Use and Development: Aspirations and Reality. In : Proceedings of the 2nd World Congress of African Linguistics, Leipzig 1997, ed by H. Ekkehard Wolff and Orin D. Gensler, 19-32. Köln: Rüdiger Köppe.
- **BANQUE MONDIALE.** 2005. In their Own Language ... Education for All. Education Notes. June 2005.
- **BERGMANN, Herbert et al.** 2002. Les Langues Nationales à l'École Primaire. Evaluation de l'École Expérimentale. Edition Albasa s/c MEB-GTZ/2PEB. Niamey : Ministère de l'Éducation de Base.
- **BOLY, Aliou.** 2006. Fertilisation croisée - Education non formelle et formelle, in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)
- **BOYER, Henri.** 2008. Fonctionnements sociolinguistiques de la dénomination toponymique, In Mots. Les langages du politique 2008/1 (n° 86)
- **BOYER, Henri.** 2010. Les politiques linguistiques, Mots. Les langages du politique [En ligne], 94 | 2010 mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 29 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/mots/19891>; DOI : 10.4000/mots.19891).

- **BROCK-UTNE, Birgit** et **ALIDOU, H.** 2006. Expérience II : Elèves actifs – apprentissage dans une langue connue in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)
- **COURALET, Pierre-Emmanuel.** 2009. Sénégal - Etudes sur l'expérimentation de l'enseignement bilingue, rapport d'étude, 01 NOVEMBRE 2009
- **DIAGNE, Mbacké.** 2017. Gouvernance linguistique et émergence socio-économique au Sénégal. IN Sciences & Techniques du Langage Revue du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar. Numéro 12, Dakar : CLAD, pp. 92-109.
- **DIAGNE, Mbacké.** 2019. Politique linguistique au Sénégal : qui a peur de l'aménagement des langues africaines ?
- **DUMONT, Pierre** et **MAURER, Bruno.** 1995. Sociolinguistique du français en Afrique francophone : gestion d'un héritage devenir d'une science ; Vanves: EDICEF, 1995, Collection Universités francophones.
- **ELAN-Afrique,** Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Paris, Archives contemporaines.
- **FERRER, Catalina** et **ALLARD, Réal.** 2002. La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Éducation et francophonie, Volume XXX, No 2, automne 2002
- **FREIRE, Paulo.** 1980 Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris.
- **GRIN, François.** 2005. The Economics of Language Policy Implementation: Identifying and Measuring Costs. In : Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation. Proceedings of a Symposium held at the University of Cape Town, 16-19 October 2003, ed. By Neville Alexander. Cape Town : Volkswagen Foundation & PRAESA
- **HALAOUI, Nazam** et al. 2008. L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne, (enseignement dans deux langues), Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, PARIS, OIF, 2008.
- **HEUGH, Kathleen.** 2006a. Théorie et Pratique : « Modèles de langues d'Enseignement en Afrique : recherche, conception, prise de décision, et résultats, in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)
- **HEUGH, Kathleen.** 2006b. Conséquences en matière de coûts de l'offre d'éducation en langue maternelle et de modèles bilingues forts en Afrique, in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006) .
- **HULT, Francis M.** et **HORNBERGER, Nancy H.** 2016. Revisiting Orientations in Language Planning : Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic, La Revue bilingue / La Revista Bilingüe, vol. 33, 2016.
- **ILBOUDO, Paul Taryam.** 2003. Etude de Cas National - Burkina Faso. Pertinence de l'Education-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines : Le cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso. Document de travail. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3 - 6 décembre 200
- **KOLB, David.** 1984. Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, SN - 0132952610, - Journal of Business Ethics , vol.1.
- **LECLERC, Jacques.** 2019. Aménagement linguistique dans le monde, Site hébergé par la CEFAN, Université Laval, Québec, 2019.
- **MAURER, Bruno.** 2011. Langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. AFD-AUF-Paris, Edition des archives contemporaines. 96 pages. En ligne http://www.bibliotheque.auf.org/index.php?lvl=notice_display&id=431
- **MAURER, Bruno** et **HAÏDARA, Youssef** et **DJIHOUESSI, Blaise.** 2014. « Lecture et production d'écrit dans un système bi-plurilingue », dans ELAN-Afrique, Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Paris, Archives contemporaines. pp. 95-104.
- **MAURER, Bruno.** 2014. « Bi-plurilinguisme », dans ELAN-Afrique, Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Paris, Archives contemporaines. pp. 129-132.

- **MAURER, Bruno** (coord.), 2016. Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- **MAURER, Bruno**. 2018. « Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires: le cas du Niger et l'approche par les situations » dans Puren L. et MAURER B (Dir.) La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes. Bruxelles, Peter Lang, pp. 257-284.
- **MAURER, Bruno et Puren, Christian**, 2019, CECR : par ici la sortie ! Editions des archives contemporaines, France, ISBN : 9782813003522, 322p., doi : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>. Téléchargeable sur <https://www.archivescontemporaines.com/books/9782813003522>.
- **MEKONNEN, Alemu Gebreyohannes**. 2005. Socio-cultural and educational implications of using mother tongues as languages of instruction in Ethiopia. Master thesis. University of Oslo.
- **NOYAU, Colette**, 2016. "Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens". Dans MAURER, Bruno. (coord.), Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 55-82.
- **OBANYA, Pai**. 1999. Popular Fallacies on the Use of African Languages in Education. Social Dynamics (Numéro spécial : Language and Development in Africa) 25(1).
- **OUEDRAOGO, Mathieu Rakissouilgri**. 2002. L'Utilisation des Langues Nationales dans les Système Educatifs en Afrique. IIRCA-UNESCO Bulletin. December 4(4).
- **PUREN, Laurent et MAURER, Bruno** (Dir.). 2018. La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes. Bruxelles, Peter Lang.
- **ROUSSEAU, Louis-Jean**. 2018. Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques [réédition], in : BERROUËT-ORIOU, Robert. Plaidoyer pour les droits linguistiques en Haïti – Pledwaye pou dwa lengwistik ann ayiti, Montréal : Les Éditions du CIDIHA – Les Éditions Zémès, 2018.
- **TRAORE, Samba**. 2001. La Pédagogie Convergente : Son Expérimentation au Mali et son Impact sur le Système Educatif. Genève : UNESCO Bureau International d'Éducation.
- **VAWDA, Ayesha Y. & PATRINOS, Harry A.** 1998. Cost of Producing Educational Materials in Local Languages. In : Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition), ed. By Wolfgang Küper (ed.), article no. 8. Eschborn: GTZ
- **VAWDA, Ayesha Yaqub and Patrinos, Harry A.** 1999. Producing Educational Materials in Local Languages: Costs from Guatemala and Senegal. International Journal of Educational Development 19 : 287-299.
- **VYGOTSKY, L.** 1934/1997. Pensée & langage. Paris : La Dispute.
- **WOLFF, H. Ekkehard** ; 2006, Contexte et Histoire – Politiques Linguistiques et Planification en Afrique, in « Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne », Biennale 2006 de l'ADEA, (Libreville, Gabon, 27-31 Mars 2006)
- **WOODHALL, Maureen**. 1998. Cost-effectiveness of Publishing Educational Materials in African Languages. In : Mother-Tongue Education in Africa. A Reader (2nd edition), ed. By Wolfgang Küper (ed.), article no. 12. Eschborn: GTZ.



Complexe Sicap Point E, Immeuble C
3^{ème} étage, avenue Cheikh Anta Diop
BP 3220 Dakar Sénégal
Tél. : +221 33 859 29 79
Fax : +221 33 825 17 70



www.confemen.org