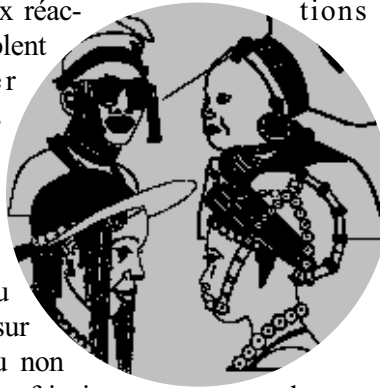


# L'UTILISATION DES LANGUES AFRICAINES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS EN AFRIQUE

*Dr Rakissouilgri Mathieu OUEDRAOGO*  
*Maître Assistant à l'Université de Ouagadougou*

## L'utilisation des langues Africaines dans les systèmes éducatifs est une question éminemment politique

Lors de nos recherches d'éléments et d'informations sur la question de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique, nous avons enregistré deux réactions qui semblent caractériser plus ou moins le sentiment de nombreux cadres africains face au débat ou faux débat sur l'utilisation ou non des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique.



“Ceux qui s'intéressent aux langues africaines, c'est ceux qui mangent dans ça.”

“ La question de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique est tout simplement une affaire de volonté et de décision politique. Si un gouvernement souverain décrète que l'enseignement se fera dans telle ou telle langue, pensez-vous qu'il y aura des maîtres assez fous pour dispenser leur enseignement dans une autre langue ? Dans tous les pays du monde, la question du choix des langues d'enseignement relève d'une décision des autorités politiques. Les linguistes et les chercheurs en Afrique peuvent donner des éclairages utiles, c'est tout. La décision revient au politique, c'est-à-dire, aux différents gouvernements africains “.

Même si de nombreuses études

montrent qu'il y a encore beaucoup de préalables à lever avant que les langues africaines ne puissent véritablement fonctionner comme langues d'enseignement dans tous les systèmes formels en Afrique, les linguistes et les chercheurs s'accordent sur l'importance et le rôle de l'autorité politique à qui revient la décision de promouvoir l'éducation dans telle ou telle langue. L'action gouvernementale peut et doit s'exercer dans les domaines suivants :

- La valorisation des langues africaines
- Le renforcement des capacités
- La disponibilité des matériels pédagogiques
- La non marchandisation de l'éducation

### **Au niveau de la valorisation des langues Africaines**

En ce qui concerne la mise en œuvre de politiques d'une valorisation effective des langues africaines, l'on peut affirmer qu'il est plus que temps de passer des lamentations aux actions concrètes. En effet, tout ce qui pouvait être dit pour déplorer la non utilisation des langues africaines dans l'enseignement a été dit :

- le droit de l'enfant à être éduqué dans sa langue maternelle doit être garanti ;
- l'utilisation de la langue maternelle dès les premiers moments de la scolarisation facilite l'acquisition des connaissances de base par l'enfant ;

## SOMMAIRE

- l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs permet d'atteindre le maximum de candidats à l'éducation ;
- l'utilisation des langues africaines pour l'enseignement et l'éducation répond à un impératif de justice sociale ou de justice tout court ;
- la non utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs et partant dans les systèmes et appareils administratifs en Afrique constitue une grande entrave au progrès et à la démocratie (Napon 2001) : est-il possible de parler de démocratie si les populations continuent d'être gouvernées, gérées dans des langues qu'elles ne comprennent pas ? Le progrès est-il possible en Afrique si plus de 80% des acteurs n'ont pas accès aux outils du progrès ?
- Quelle peut être l'efficacité d'un pays lorsque 90% de sa population est illettrée dans la langue officielle ? (Kedrebeogo (1998 : 2)
- Est-il simplement imaginable de gouverner, administrer, rendre justice, éduquer, et parler de démocratisation dans une langue que plus de 80% des citoyens ne comprennent pas ?

A vrai dire tous les arguments ont été développés pour justifier, encourager et montrer la nécessité de l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement et l'administration publique. Cependant, le constat qui est régulièrement établi fait ressortir une situation presque unanimement qualifiée d'intolérable, d'inacceptable, plus de quarante ans après les indépendances politiques et les engagements pris pour :

- a) promouvoir l'éducation universelle pour tous en Afrique ;
- b) promouvoir les langues et la culture africaines

En d'autres termes, les africains, hommes politiques et hommes de sciences confondus ont pris près d'un demi-siècle pour pleurer, déplorer et condamner la colonisation et ses méfaits sur l'absence de développement des langues et des cultures africaines ; sur la violation des droits fondamentaux de millions d'africains à l'instruction, à la jouissance de la démocratie, à la participation aux systèmes de gestion des affaires publiques, etc. Combien de temps prendront-ils pour œuvrer effectivement à l'élimination des conséquences négatives de la colonisation sur :

- les systèmes d'enseignement en Afrique,
- l'organisation administrative et la gestion des états modernes en Afrique,
- la production scientifique en langues locales,
- la production littéraire en langues locales.

C'est là que semble résider le cœur même du débat sur l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique. Sanogo (2001:4) rend les pouvoirs publics africains responsables du sort peu enviable qui est réservé aux langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique : " La question des langues africaines a été reléguée au second plan devant les préten-

1. L'utilisation des langues Africaines dans les systemes éducatifs en Afrique

11. L'école bilingue: une alternative au systeme éducatif de base formel au Burkina faso

18. EN BREF



*Le bulletin de l'IIRCA est une publication trimestrielle paraissant en anglais et en français. Les articles publiés peuvent être reproduits, en prenant soin d'en indiquer la source. Pour les commentaires sur les articles et les demandes de renseignements sur l'IIRCA, bien vouloir adresser toute correspondance à :*

**La Rédaction**

**Bulletin de l'IIRCA**

B.P. 2305

Addis Abéba

Ethiopie

Afrique

Tél. (251) -1-557587/89

Fax : (251) -1-557585

E-mail : [info@unesco-iicba.org](mailto:info@unesco-iicba.org)

Site web : <http://www.unesco-iicba.org>

dues urgences comme la crise économique, les crises politiques et la maladie, etc. Du coup, les questions linguistiques sont très vite écartées et réservées aux spécialistes en quête de spéculation. On n'a osé jusqu'à présent soulever cette question que dans le domaine de l'éducation avec des structures alibis comme les centres d'alphabétisation, l'INA (Institut National d'Alphabétisation), les Écoles Satellites, les CEBNF (Centres d'Éducation de Base Non Formel), etc. Sans doute pour se donner bonne conscience, les politiques africaines ont créé de toutes pièces des raisons de ne pas s'occuper de leurs langues nationales. En un mot, la politique de l'État en matière de langue est imprécise, de part le vide juridique en la matière et irresponsable, de par les conséquences catastrophiques qu'entraîne la gestion actuelle qui repose sur un statu quo marquant une certaine résignation. Cette attitude a permis à Calvet (1987) de classer les pays francophones d'Afrique noire comme des pays ne disposant d'aucune politique linguistique. " La valorisation effective des langues africaines implique des mesures concrètes que les États africains doivent prendre.

La première mesure concerne la question de la rémunération qui doit être réglée par les États : quelle est la *valeur marchande* des langues africaines ? En d'autres termes, quels *avantages comparatifs* y a-t-il à savoir lire et écrire dans une langue africaine ? Des études en cours au Mali (1) et au Burkina Faso (2) se proposent d'identifier les moyens de valoriser les langues africaines. La question des emplois au niveau des services publics est un domaine privilégié en ce sens que l'État peut agir en toute souveraineté. Il revient donc à chaque État de trouver les voies et moyens de valoriser les langues nationales en ouvrant des emplois à occuper prioritairement par les scolarisés bilingues. En fait il s'agirait d'identifier les postes de l'administration publique dont l'occupation requiert la maîtrise d'une langue africaine en plus de celle du français ou de l'anglais. Il pourrait s'agir prioritairement des domaines suivants : la Fonction Publique, la Justice, la Politique, l'Administration et la Gestion du Territoire, l'Éducation et la Formation, le Commerce et les Affaires, les Transports, la Santé, l'Environnement, etc.

Mais avant d'en arriver là, la question d'officialisation des langues africaines devrait être réglée. Comme généralement il y a beaucoup de langues d'inégale importance du point de vue

de la véhicularité, du nombre de locuteurs, de l'implantation géographique, etc., les politiques d'officialisation peuvent suivre un schéma assez flexible, modulable et variant d'un pays à l'autre, en suivant le mode de découpage et d'administration du territoire, en fonction des politiques de décentralisation en vigueur dans les pays concernés. Ainsi, tout en devenant des langues officielles, c'est-à-dire, des langues utilisées dans les administrations publiques et dans les systèmes éducatifs, les langues africaines pourraient jouir de statuts différents au sein d'un même pays. (Nikiema 2001)

Prenons par exemple le Burkina Faso où le découpage administratif est le suivant :

- 1- Premier niveau : *le Village*
- 2- Deuxième niveau : *le Département* qui comprend plusieurs villages
- 3- Troisième niveau : *la Province* qui comprend plusieurs départements
- 4- Quatrième niveau : *la Région* qui comprend plusieurs provinces
- 5- Cinquième niveau : *l'État, la Nation.*

En fonction de leur véhicularité et de leur représentativité, les langues africaines pourraient avoir les statuts de langues officielles à côté du français suivant la logique de la décentralisation de l'administration du territoire :

- 1- langues départementales officielles
- 2- langues provinciales officielles
- 3- langues régionales officielles
- 4- langues nationales officielles

Les langues provinciales, régionales et nationales, jugées suffisamment représentatives au niveau de la province, de la région ou de la nation devraient être consacrées langues de l'administration et de l'éducation à ces différents niveaux. Les trois langues qui jusqu'ici jouissent d'un traitement particulier du fait de leur véhicularité ou de leur représentativité au plan géographique et démographique devraient être consacrées "langues nationales officielles" ou langues de l'État aux côtés du français. Il s'agit du Moore, du Jula et du Fulfuldé.

Les langues nationales qui ont une véhicularité transnationale et/ou une représentativité régionale ou sous-régionale pourraient être consacrées langues véhiculaires transfrontalières, langues de travail dans les organisations régionales et sous-régionales.

Si la question du statut des langues africaines n'est pas bien réglée, leur utilisation dans les systèmes éducatifs se heurte à deux nombreux obstacles :

### **Au niveau psycho-social**

La générosité des linguistes et des chercheurs s'arrête souvent au niveau du débat général sur la promotion des langues africaines. Dès qu'on arrive à la pratique, rares sont les linguistes-chercheurs, les enseignants de langues africaines qui sont volontaires pour œuvrer à la promotion d'une autre langue nationale au détriment de leur propre langue maternelle. La question de fidélité, d'appartenance, d'identité culturelle refait alors surface. Ceux qui tenteraient de ne pas en tenir compte courent le risque d'être taxés de traîtres par les autres membres de leur groupe ethnique.(Gfeller 2000 :146).

En effet s'il est loisible de trouver des linguistes et des chercheurs africains travaillant sur leur propre langue ou la langue majoritaire de leur zone linguistique afin d'en faire des médias d'instruction à l'école et dans les centres d'alphabétisation, par contre, au de-là de l'étude de la langue comme objet de curiosité scientifique, il est plutôt rare de trouver des spécialistes de langues africains travaillant à la promotion d'une langue africaine, fût-elle véhiculaire, au détriment de leur propre langue, même minoritaire. La question mérite d'être approfondie au niveau des départements de linguistique et des centres de recherches, et surtout au niveau de l'Académie Africaine des Langues..

### **De l'autodéfense et du repli identitaire**

L'exemple le plus illustratif du concept "d'autodéfense" est la politique et toute la stratégie déployées par les animateurs de la francophonie pour la défense et la promotion de la langue française. Le français fait-il partie des langues menacées de disparition ? (endangered languages). Pour la langue française, le danger vient de l'anglais. Mais face à l'expansion de la langue anglaise dans le monde, pourquoi le français serait-il plus menacé que l'allemand, le japonais, le néerlandais, etc.? Toujours est-il que le français à travers la francophonie recherche fébrilement des partenaires pour la défense de l'exception culturelle française. A une échelle moindre, chaque langue africaine a ses soldats qui œuvrent pour sa défense, ce qui ne favorise

pas la mise en œuvre de politiques et de stratégies encourageant l'utilisation des langues majoritaires ou des langues véhiculaires comme langues d'instruction dans les systèmes éducatifs, dans la plupart des pays africains.

C'est pourquoi nous pensons qu'il serait très intéressant de suivre le Projet de l'Académie Africaine des Langues qui voudrait favoriser l'utilisation des langues véhiculaires transfrontalières comme langues d'instruction dans les systèmes éducatifs en Afrique, ceci d'autant plus que cette démarche s'appuie sur une politique et une stratégie de développement des capacités endogènes. Comme l'a affirmé Hutchison(2001 :2), l'Académie Africaine des Langues peut grandement contribuer à un changement rapide du statut, du rôle et de la place des langues africaines tant au niveau de l'administration publique que des systèmes éducatifs.

### **Du renforcement des capacités**

Toute politique réaliste de l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs devrait aller de paire avec une bonne politique de renforcement des capacités, sur le continent. Le renforcement des capacités endogènes dont il est question ici va bien au de-là de la formation des linguistes et des enseignants alphabétiseurs en langues nationales. Il s'agira de faire en sorte que nous puissions disposer :

- De professionnels capables de traduire les connaissances scientifiques, techniques et technologiques pour les rendre disponibles dans les langues africaines ;
- De professeurs capables d'enseigner les sciences, les mathématiques et la technologie de niveau très avancé dans une langue africaine, avec une aisance comparable à celle qu'ils ont vis-à-vis des langues occidentales ;
- D'industries du livre ( la chaîne du livre) dans les langues africaines.

L'utilisation des langues africaines devrait certainement faire partie d'une politique générale de refondation des systèmes éducatifs en Afrique. Au Mali par exemple, il est de plus en plus question de Centres d'Éducation pour le Développement. Les Centres d'Éducation pour le Développement( Cf. Rapport de Ségou) qui remplaceront les écoles classiques auront des objectifs, une organisation,

des équipements, un mode de fonctionnement, des styles de construction selon les zones (rurales, urbaines), et selon les activités socio-économiques dominantes dans la zone concernée.

Il serait certainement contre-productif de débattre de la question des langues d'instruction en Afrique, en dehors du cadre d'une politique visant l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'éducation. Dès lors que l'utilisation des langues africaines s'intègre dans une telle approche, les oppositions, qu'elles viennent des parents ou des enseignants s'estompent. En effet, quelles sont les composantes d'une éducation de qualité ? Les différents partenaires de l'éducation s'entendent généralement pour dire que pour avoir une éducation de qualité, il faut :

- une école de qualité
- des enseignants de qualité
- des personnels d'encadrement de qualité
- des personnels d'administration et de gestion de qualité
- des équipements de qualité
- du matériel pédagogique de qualité
- un environnement de qualité

Une bonne politique de renforcement des capacités devrait aussi s'attaquer à la question de cohérence des stratégies et des actions entreprises dans le secteur de l'éducation. La question de la cohérence concerne avant tout l'apport éventuel des langues africaines dans la résolution des problèmes que le système éducatif est censé résoudre notamment :

-assurer l'accès, la qualité et la pertinence, l'égalité des sexes, l'efficacité, la propriété, la participation, la collaboration, la mobilisation, la préparation à la vie (métiers, insertion sociale harmonieuse), la préparation aux cycles supérieurs, etc. En d'autres termes, il s'agit de répondre à la question suivante : en quoi l'utilisation des langues africaines à l'école contribuera-t-elle à la résolution des problèmes cruciaux et des grands maux du continent ?

D'autre part, il y a nécessité qu'il y ait cohérence entre les curricula de formation des enseignants et les curricula des écoles fondamentales : si les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation des langues africaines au-delà des notions de "transcription d'une langue nationale", ils ne pourront jamais

les utiliser comme moyens de transmission de connaissances scientifiques et technologiques. D'autre part, si l'éducation bilingue devient un choix, comme cela tend à se confirmer de plus en plus, il faudrait alors former des maîtres bilingues dans les Écoles Nationales d'Enseignants du Primaire. Cela requiert non seulement la production de matériels didactiques adaptés à l'enseignement bilingue, mais aussi la disponibilité d'enseignants et d'encadreurs en quantité et en qualité pour faire face aux nouveaux défis. Il s'agirait de revoir les profils d'entrée et de sortie des enseignants et des encadreurs de l'enseignement de base.

Il y a aussi nécessité de faire en sorte qu'il y ait cohérence entre les curricula de formation des encadreurs et les curricula des enseignants.

Au-delà de la question de formation des personnels de l'éducation, il y a nécessité de cohérence et d'harmonisation au niveau des politiques et des stratégies des politiques et stratégies de développement de l'enseignement de base formel et de l'enseignement de base non formel. En plus, il faudrait pouvoir aménager en aval des structures d'accueil pour tous ceux qui souhaiteraient aller au-delà de l'éducation fondamentale sans emprunter les voies classiques du système formel en vigueur. On pourrait bien envisager des établissements de formation ouverts aux candidats de tous âges, et qui encouragent les aller-retour entre l'école et le monde du travail et de la production. L'accès à un enseignement formel ne devrait jamais être irrémédiablement verrouillé une fois qu'on a quitté les bancs.

Une vision cohérente implique qu'il y ait des structures d'accueil au niveau secondaire pour les sortants des écoles bilingues. On pourrait aussi envisager une sorte d'arrimage entre le système d'éducation et les grands projets nationaux, comme par exemple le projet des 1000 jeunes filles, la fixation des jeunes dans leur terroir, l'implantation de jeunes producteurs dans les zones agricoles ou d'élevage aménagées, au Burkina Faso. C'est pourquoi nous souscrivons aux mesures préconisées par le séminaire-Atelier de Ségou (25 Août 1999), visant à redéfinir le rôle et la place de l'école, envisagée comme Centre d'Éducation pour le Développement (C.E.D.).

Notre vision de la cohérence implique aussi une utilisation plus rationnelle des ressources disponibles. Les locaux affectés aux activités

d'éducation et de formation peuvent servir doublement : le système formel au niveau primaire peut occuper les locaux de 7H à 17h30, et le système non formel de 18h à 20h30.

De même il peut y avoir une utilisation plus rationnelle du personnel de qualité, formé dans les ENEP, pour l'enseignement en langue française comme en langue nationale. Moyennant un certain réaménagement au niveau du traitement salarial, les personnels formés pourraient bien intervenir au niveau formel comme au niveau non formel, ce qui aurait comme autre avantage de supprimer l'image d'école de paria qui colle au système non formel. Il s'agirait en fait de mettre fin à l'existence de deux systèmes parallèles sans passerelles et de mettre en place un fonctionnement permettant de passer de l'un vers l'autre. Ce faisant, on créerait dans le système éducatif, une flexibilité qui permettrait de quitter le système formel pendant un certain temps et de le rejoindre plus tard, ou de partir du système non formel et rejoindre le système formel plus tard. L'expérience de l'école bilingue au Burkina Faso a amplement démontré que tout le monde y gagne dans une telle stratégie, qui bannit l'exclusion.

Une approche plus cohérente impliquerait aussi une Refondation du système de formation des maîtres et des enseignants du secondaire :

- Au niveau de l'enseignement primaire ou fondamental, les enseignants formés devraient être capables d'enseigner les différentes matières de l'école fondamentale en français et dans une langue nationale de leur choix.
- Au niveau de l'enseignement secondaire, tout enseignant d'une ou de deux disciplines devrait être capable de dispenser son cours en français ou en anglais et dans une langue nationale de son choix.
- Au niveau des établissements de formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et École Normale Supérieure (ENS), la formation continuerait de se donner en français

ou en anglais, mais une importance accrue serait accordée à l'enseignement des langues nationales. Chaque futur enseignant ou futur encadreur devrait, au cours de sa formation, acquérir les connaissances et les habilités nécessaires pour enseigner une des disciplines fondamentales de l'école dans une langue nationale de son choix.

- Au niveau de la rétribution, une indemnité d'encouragement pourrait être versée à tout enseignant dispensant des cours de spécialité dans une langue nationale : Mathématiques, sciences, comptabilité, droit, technologie, etc.

- Au niveau du système non formel, l'implication des ministères en charge des enseignements et de l'éducation dans l'organisation et la gestion des "cours du soir" dans les établissements publics devrait être plus prononcée pour leur donner un caractère formel, avec des programmes et des progressions bien étudiés.

Au Burkina Faso, il est de plus en plus question de gestion axée sur les résultats, de plans d'amélioration et d'écoles de qualité. Une vision cohérente et globale du rôle de l'éducation dans la société voudrait que ces concepts soient étendus à d'autres domaines et secteurs, pour montrer que l'école est bien intégrée à son milieu. Ainsi à côté des plans d'amélioration de l'école ou des projets d'école de qualité, nous aurons aussi des tableaux présentant des :

- Plan ou Projet d'amélioration du village (P.A.V)
- Plan ou Projet d'amélioration du Département (P.A.D.)
- Plan ou Projet d'amélioration de la Province (P.A.P)
- Plan ou Projet d'amélioration de la Région (P.A.R)
- Plan ou Projet d'amélioration de la Commune (P.A.C.),etc.

Le traitement de la question des langues et des problèmes de l'éducation ne peut pas se faire en dehors des politiques macro de santé, de réduction de la pauvreté, etc.

## **De la disponibilité des matériels pédagogiques**

La non disponibilité de matériel éducatif dans les langues africaines constitue également un obstacle de taille à leur utilisation dans les systèmes éducatifs en Afrique. Gfeller (2000P.20-21) est assez catégorique sur la question : “L’acceptation des langues locales dans l’éducation et/ou dans l’administration exige que ces langues soient écrites. “

“ Une des matières principales à enseigner dans les premières années du primaire est l’écrit. Si l’élève des pays développés doit apprendre à choisir dans une surabondance de matériel écrit conçu pour lui, l’élève africain est souvent obligé de lutter pour avoir un seul livre. Par conséquent, il n’est pas rare que le maître enseigne à partir du tableau noir. “ P.20

“ Le développement des méthodologies en Europe tend vers un enseignement individualisé, vers la prise en charge de l’apprentissage par l’élève lui-même. Le maître met à la disposition de l’élève un éventail de matériel qui lui permet de construire ses connaissances. Les effectifs des classes en Afrique (normalement entre 50 et 120 élèves par enseignant) exigent du maître qu’il fasse passer avant tout des formules linguistiques à un nombre d’élèves aussi grand que possible. Le “ papier “ (imprimé ou non) étant souvent une denrée rare, le maître doit se passer d’outils pédagogiques en papier...Le maître doit se débrouiller sans l’essentiel “.

Hutchison (2001:5) est lui aussi catégorique: il faut un “ literate, print-rich environment “, comme préalable à toute évolution notable dans la situation des langues africaines. Et pour créer cet environnement riche en matériaux de lecture dans les langues africaines, il préconise un certain nombre de mesures à prendre :

1. Faire l’inventaire de toute la documentation existant sur les langues africaines ;
2. Demander la collaboration à l’étranger pour établir les données de base et les bibliographies de la documentation dans et sur les langues africaines;
3. Prendre les mesures envers l’acquisition de cette documentation, et le rapatriement quand possible en collaboration avec des institutions étrangères;
4. Planifier l’édition dans la langue tout en cédant la priorité à l’édition qui passionne et

- attire la population à la lecture;
5. Planifier l’édition des traditions orales, épopées, etc. qui ne sont pas encore sous forme imprimée;
6. Encourager par concours, etc., la création de romans, etc. par la population cible;
7. Augmenter la distribution des journaux en langues africaines;
8. Organiser et planifier le système de bibliothèques villageois et écoliers et établir un système de distribution des documents en langues africaines;

Pour Nikiema (2001 :8), il faudrait agir urgemment, et sur plusieurs fronts, si l’on veut rendre la documentation disponible dans les langues nationales : “ le progrès de la littérature est fonction du progrès de l’alphabétisation dans les langues nationales. Or l’alphabétisation ne se fait pas encore dans toutes les langues. Il s’en suit qu’il y a encore de nombreuses langues dans lesquelles il n’existe aucun écrit “.

La non disponibilité de matériels éducatifs en langues africaines est probablement due à des questions liées à la modernisation des langues africaines, au coût élevé de production en égard au marché restreint du livre en langues locales, au dénuement des parents qui ne peuvent pas acheter les livres et les fournitures scolaires pour leurs enfants. Cependant il serait illusoire de croire qu’on pourrait utiliser les langues africaines comme langues d’instruction dans les systèmes éducatifs, alors qu’il n’existe pas de supports didactiques en quantité et en qualité dans ces langues.

## **De la marchandisation de l’éducation.**

Dans une étude du CRDI (1) sur les contextes d’élaboration des politiques en Afrique (questions majeures, problèmes et contraintes) la question du coût de la production du matériel didactique apparaît comme une entrave sérieuse à l’utilisation des langues africaines comme langue d’instruction. “ Une question en rapport avec l’existence de matériel métalinguistique est celle du coût élevé de la production de matériel didactique dans les langues maternelles. C’est l’une des entraves souvent citées à la formulation de politiques linguistiques en Afrique

(en particulier dans les pays francophones). Cette question doit être abordée dans une approche globale, prenant en compte la réalité du marché mondial du livre et des services éducatifs.

Si l'on en croit Daniel Monteux (2000) et Ricardo Petrella (2000), on assisterait à une marchandisation accélérée de l'éducation. Ce processus accorde de plus en plus d'importance aux considérations économiques, plus qu'aux aspects relatifs à l'éducation pour la citoyenneté, pour l'épanouissement de la personne.

Des enjeux autres que linguistiques et culturels pourraient bien bloquer ou tout au moins limiter l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs. En effet, au plan mondial l'éducation représente un marché de plus de deux mille milliards de dollars(2).

L'espace francophone comme nous l'avons déjà dit est avant tout un espace économique, un marché de choix pour certains produits qui ne se vendraient pas ailleurs : l'industrie du livre, les technologies de l'information et de la communication, etc. Pour Hutchison(2001 :4), citant des officiels français et des promoteurs de la francophonie, il s'agit d'une véritable industrie de la langue et de la culture.

Daniel Monteux (2000) dans son article L'éducation en péril de Marchandisation relève que le marché des manuels scolaires représente 11% du chiffre d'affaires de toute édition. En février 1998, toujours selon Daniel Monteux, Claude Allègre, Ministre français de l'éducation déclarait dans le journal les Échos: "Nous allons vendre notre savoir-faire à l'étranger et nous nous sommes fixés un objectif de deux milliards de chiffre d'affaires en trois ans. Je suis convaincu qu'il s'agit du plus grand marché du XXIème siècle..... La coopération pour le développement, c'est dépassé ". Dans cette optique fut créé "Edufrance", un Groupement d'Intérêt Public pour "vendre de la formation supérieure dans le monde". Dans le même article Daniel Monteux souligne que la France est le 2ème exportateur mondial de services éducatifs (et le 3ème exportateur d'armes).

Si l'introduction des langues africaines dans les systèmes éducatifs en Afrique doit entraîner un bouleversement dans le marché des services éducatifs, il est clair qu'elles seront perçues, non pas

comme des *langues partenaires*, mais comme des *langues concurrentes* et traitées comme telles.

Les langues africaines seront des langues partenaires pour l'éducation en Afrique, à côté des langues européennes, tant que leur utilisation comme media d'instruction ne remet pas en cause la structure du marché mondial des services éducatifs en direction du continent africain. Les réformes en cours ou à venir dans les systèmes éducatifs en Afrique devraient tenir compte de cette réalité incontournable. Il revient aux États africains d'assumer pleinement leurs responsabilités dans le domaine de la production et de la diffusion des livres et autres supports pédagogiques dans les langues africaines.

(1)Source:

[http://www.idrc.ca/books/focus/829/chp01\\_f.html](http://www.idrc.ca/books/focus/829/chp01_f.html)

(2) Source Cynthia Guttman(2000), in Courrier de l'UNESCO Novembre 2000.

## **De la modernisation des langues Africaines**

L'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs se heurtera pendant longtemps encore à la question de " Micro-Mégas " : au de-là de la question de communication des connaissances scientifiques et technologiques, d'une manière générale, il s'agira davantage de travailler à rendre les langues africaines capables de gérer le " micro " (l'infiniment petit) et le " macro " (l'infiniment grand). En effet, on observe qu'à certain niveau de précision que cela soit au plan de l'infiniment petit ou de l'infiniment grand, les langues africaines deviennent inopérantes. Les linguistes affirment que cet obstacle peut être surmonté. Sur cet aspect, l'on peut espérer que la modernisation des langues africaines constituera une des priorités de l'Académie Africaine des Langues, puisqu'il s'agit de la survie même des langues africaines.

Émile Camara et al(1995), dans un document intitulé " Traitement informatique des langues africaines : problèmes et perspectives " pose la problématique de l'accès aux technologies modernes de l'information et de la communication, notamment à l'Internet qui commence à se développer même dans les pays du Sud, comme une question de " survie "

ou de mort définitive pour les langues africaines. “ L’informatisation des langues, depuis leur simple affichage sur des écrans jusqu’aux outils spécialisés (correcteurs orthographiques et grammaticaux, dictionnaires en ligne, didacticiels, outils d’assistance à la traduction et de recherche documentaire, etc.) est une étape nécessaire à leur (sur)vie dans la nouvelle “ société de l’information “. Il est devenu banal de dire que l’informatisation est en train de produire sur les langues une révolution comparable à celles, en leur temps, de l’imprimerie ou du passage du rouleau de lecture au livre calligraphié.

Toutes les opérations de manipulation de documents textuels sont désormais informatisées. Cette révolution s’accompagne toutefois de dangers considérables pour le futur et la survie de nombreuses langues, et par conséquent de nombreuses cultures... L’accès aux technologies modernes de l’information, risque fort d’entraîner un nivellement linguistique et culturel et de contrecarrer les politiques linguistiques nationales. “

Les langues africaines sont pratiquement absentes de l’Internet et le seront encore peut-être assez longtemps. La modernisation des langues africaines devrait pouvoir régler assez rapidement les questions de normes et de standardisation, pour que les utilisateurs de ces langues ne soient pas, de facto, exclus du monde du progrès. Émile Camara conclut son article dans ces termes : “ la réalisation d’outils informatiques pour les langues africaines semble être un enjeu important pour la place de ces langues dans le monde moderne basé sur les communications. “

La question de la modernisation des langues africaines mérite un traitement diligent, sinon il y a beaucoup à parier que les jeunes africains auront de moins en moins d’engouement pour des langues qui ne permettent pas d’avoir accès aux savoirs modernes, aux connaissances scientifiques, techniques et technologiques de leur siècle.

(1) séminaire-Atelier de Segou (1999)

(2) Nikiéma et Guissou : Consultation sur l’utilisation des langues nationales dans les actes administratifs(2001)

## **l’étude de cas de la république démocratique du Congo**

Jean-Jacques Nkongolo(1998), dans son étude

“Quelle langue d’enseignement pour la République Démocratique du Congo, une enquête à Kinshasa”, pose la problématique du choix de la langue d’enseignement dans les systèmes éducatifs des pays plurilingues d’Afrique francophone. L’enquête qu’il a menée à Kinshasa vise à faire connaître les opinions des congolais sur les choix linguistiques concernant la langue d’enseignement, ainsi que les motivations de ces choix. Il fonde sa démarche sur la conviction que “l’utilisation des principales langues africaines comme médiums scolaires, pour être efficace et contribuer au relèvement qualitatif et quantitatif du niveau général des connaissances des élèves africains exige une préparation minutieuse et la réalisation de certains préalables ou conditions essentielles. Il s’agit de:

- 1- Procéder objectivement à une évaluation complète de la situation sociolinguistique particulière du pays concerné ;
- 2- Réunir les moyens matériels et financiers, linguistiques, pédagogiques et humains nécessaires à la bonne organisation de la réforme linguistique envisagée ;
- 3- Recueillir l’adhésion au projet de réforme des principales personnes intéressées.”

L’étude de Nkongolo est révélatrice de beaucoup de choses dont la non prise en compte est souvent à l’origine de blocage de réformes scolaires, surtout quand ces réformes incluent aussi des choix de langues d’instruction.

L’étude révèle que malgré le constat que généralement les populations se disent favorables à l’introduction des langues nationales dans le système éducatif, lorsque l’on procède à des enquêtes sérieuses, “le français se classe en tête des préférences linguistiques exprimées par les participants (52.4% de suffrages)”. Autre révélation intéressante,” pour tous les niveaux scolaires considérés, les suffrages en faveur de l’école en français croissent avec l’âge des sujets.”

La conclusion de l’étude de Nkongolo est riche d’enseignements pour tous ceux qui s’intéressent aux questions des choix de langues d’instruction en Afrique.

“L’enquête menée à Kinshasa fait ressortir assez clairement de fortes tendances favorables à l’école en français au détriment de l’enseignement

en langues nationales congolaises. Les principales raisons qui sous-tendent ces tendances sont aussi clairement exprimées par les sujets interrogés.

En dehors des préalables économiques (ou matériels) et pédagogiques souvent privilégiés dans l'organisation des réformes éducatives, il est en effet difficile de réussir un quelconque projet de changement, et particulièrement celui visant l'utilisation des langues congolaises :

- si ces langues ne sont pas mieux valorisées socialement, c'est-à-dire utilisées dans tous les secteurs importants et vitaux de la vie nationale en prolongement de leur utilisation scolaire (statut officiel et socioprofessionnel) ;
- si les langues concernées ne remplissent pas, grâce à un travail conscient et organisé, un minimum de conditions de richesse et d'équipement indispensable à leur utilisation scolaire ;
- si les principaux partenaires de l'école congolaise ne sont pas favorables au changement projeté ou envisagé.

L'utilisation des langues nationales congolaises comme médiums scolaires, si elle est souhaitée par l'opinion publique intéressée ainsi que par les pouvoirs publics, exige une préparation minutieuse et patiente, avec comme préalables nécessaires et concrets :

1. Une volonté, une décision et une action politiques fermes en faveur de l'utilisation officielle et généralisée des langues congolaises ;
2. Une volonté politique, traduite par une décision gouvernementale et une action concrète en faveur de l'utilisation scolaire des langues nationales congolaises ;
3. Un minimum de moyens financiers et matériels nécessaires à la réforme linguistique à l'école congolaise ;
4. Une intense campagne d'information et d'éducation de l'opinion publique nationale

quant au bien fondé de l'utilisation scolaire et progressive des principales langues congolaises;

5. La mise en place d'une commission interdisciplinaire de langues (pour l'étude de toutes les questions liées aux langues en présence au Congo) ;
6. L'élaboration et l'adaptation des supports pédagogiques de valeur ;
7. La formation et le recyclage permanent et régulier des formateurs et des évaluateurs pour l'école en langues nationales congolaises;
8. L'évaluation périodique et objective de chaque étape de la réforme linguistique.

## **Echos du Burkina faso : sur le chemin de l'école bilingue.**

“ J'ai 21 ans, je suis en classe de troisième au collège, je suis entré dans une école bilingue à l'âge de 13 ans... “ C'est par ce témoignage que Evariste Zongo (2002) introduit son reportage sur l'expérience de l'éducation bilingue au Burkina Faso.

Commencée dans le petit village de Nongana situé à une vingtaine de kilomètres au nord-est de Ouagadougou, l'expérience des centres de scolarisation bilingue accélérée est en train de tracer une nouvelle voie pour l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs.

Le centre de scolarisation bilingue accélérée de Nongana a permis à des jeunes, normalement exclus et de manière définitive du système éducatif, de boucler le cycle primaire en quatre(4) ans, (au lieu de six(6) normalement) et de retrouver au collège, leurs amis d'enfance, entrés à l'école classique quatre ans plus tôt. Pour ces jeunes et leurs parents, sans l'école bilingue, ils n'auraient jamais eu la chance d'être scolarisés.

L'éducation bilingue ou la scolarisation bilingue est présentée aujourd'hui au Burkina comme une “ formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso “ .Nikiéma (1998) Elle est née d'un programme de scolarisation bilingue accéléré conçu par l'association ELAN-Développement (Association pour la promotion du livre et de l'écrit dans les langues nationales pour le développement) sur la demande d'une association villageoise dénom-

mée “ Manegdbzanga “ du département de Loumbila province de l’Oubritenga.

Entre 1991 et 1993, une équipe d’enseignants et de chercheurs de l’Université de Ouagadougou avait mis au point et expérimenté auprès des membres alphabétisés de cette association villageoise une méthode d’enseignement/ apprentissage de la langue française à partir des acquis de l’alphabétisation en langues nationales, appelée “ méthodes ALFAA “. Le succès de la méthode a justifié son utilisation dans plusieurs provinces et dans plusieurs langues nationales : Moore, Jula, Fulfuldé, Lyele, Gulmacema.

Les résultats plus qu’encourageants ont poussé l’association “ Manegdbzanga “ à demander l’application de la méthode ALFAA aux enfants non

scolarisés de 9 à 14 ans, qui, trop âgés au vu des textes en vigueur pour être recrutés à l’école, mais trop jeunes pour fréquenter les centres d’alphabétisation des adultes, étaient exclus de tout système formel ou non formel d’éducation. C’est ainsi qu’il fut proposé un programme de formation autre que celle donnée à l’école classique et qui préparerait les jeunes au certificat d’études primaires (CEP).

Selon ses initiateurs dont le Professeur Norbert Nikiéma, cette formation s’appuierait fermement sur une langue bien maîtrisée de l’enfant et sur les acquis de l’alphabétisation dans cette langue. Au terme des quatre premières années, les résultats ont dépassé les attentes les plus optimistes des concepteurs et des observateurs : après quatre (4) années d’études, la première promotion des écoles bilingues

## L’ECOLE BILINGUE: UNE ALTERNATIVE AU SYSTEME EDUCATIF DE BASE FORMEL AU BURKINA FASO

### Contexte de l’éducation de base classique

s’est présentée au certificat d’études primaires avec un taux de réussite avoisinant 48% contre 42% pour la moyenne nationale.

Pour la rentrée 2001-2002, quarante-deux (42) écoles bilingues ont été ouvertes dans six (6) langues nationales à travers le pays. Le succès de l’expérience des écoles bilingues est dû aux facteurs suivants :

#### **l’Etat accompagne activement l’expérimentation en cours :**

- il assure les salaires des enseignants et des encadreurs ;
- il assure la formation des enseignants et des encadreurs à cette nouvelle approche qui nécessite une pédagogie appropriée ;
- il pourvoit aux écoles bilingues les documents didactiques requis.

Pour l’aboutissement heureux d’une telle expérience, il fallait aussi **l’engagement des communautés villageoises** dont l’implication s’est traduite par :

- la participation au processus de mise en place de l’école bilingue ,
- la participation à la gestion de l’école ,
- la participation à la construction des bâtiments.

**L**e système éducatif au Burkina Faso a deux composantes parallèles : l’éducation de base formelle classique (école primaire) dispensée uniquement en français et l’éducation de base non formelle (alphabétisation) qui se fait dans les langues du Burkina.

Le système d’éducation de base formelle classique (école primaire) se caractérise par de mauvaises performances comme :

- inadapté, déracinant et discriminatoire : l’école coupe les élèves de leur environnement, favorise certaines régions, favorise les garçons ;
- efficacité interne faible :

1. faible taux de promotion, fort taux de

1 Etats généraux de l’éducation (p. 25)

2 MEBA, Education pour tous au Burkina Faso (p.8)

redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle<sup>1</sup>

2. rendement interne faible : 40% de succès moyen au CEPE et seulement 17% sans redoubler, sur 1000 enfants qui entrent au CP1, seulement 205 arrivent au CM2 sans redoubler, 599 y arrivent après 8 ans ! La durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle primaire est de 12,2 années contre normalement 6 et le ratio input/output n'est que de 26,5%<sup>2</sup>

- efficacité externe décevante : les sortants de l'école sont peu utiles à eux-mêmes et à leur communauté ;
- le système est coûteux et budgétivore ;

L'Etat burkinabé a donc senti l'impérieuse nécessité de trouver des solutions alternatives à ce système éducatif primaire classique dont l'unanimité est faite sur la nécessité de sa réforme. C'est dans ce cadre que suite aux états généraux de l'éducation, il a autorisé l'expérimentation de formules alternatives : école satellite (ES), école communautaire, centre d'éducation de base non formelle (CEBNF), école bilingue (EB).

C'est pour contribuer à cette recherche de formules alternatives que le MEBA, l'OSEO avec ses partenaires de terrain au Burkina ont développé le système d'éducation bilingue comme alternatif au système actuel.

L'Education bilingue, comme alternative éducative, se distingue des autres formules d'innovations éducatives suscitées, mais aussi de la réforme de 1979 (CF. annexe N° II).

## **L'éducation bilingue au Burkina faso**

L'expérimentation s'est déroulée en trois phases :

La phase pilote conduite par la société civile s'est déroulée de 1994 à 1998 avec 55 jeunes de 9-14 ans dans les villages de Nomgana et de Goué, département de Loumbila dans la Province d'Oubritinga. Cette phase qui portait sur un bilinguisme moore-français a donné des résultats encour-

ageants :

- Résultats de l'évaluation comparative réalisée en décembre 1996<sup>3</sup> : les écoles primaires classiques de Loumbila, Donsin A, Donsin B et de Nomgana ont obtenu respectivement, 3,44%, 42,85%, 20% et 40,90% ; alors que les

deux écoles bilingues expérimentales de Goué et de Nomgana ont obtenu respectivement un taux de succès de 68% et de 76,66% (CF. annexe III).

- En juin 1998, avec l'autorisation spéciale du Ministre de l'Enseignement de base, les élèves

des écoles bilingues ont pu passer les examens

officiels et ont obtenu au CEP, en 4 ans, un taux de succès de 52,83% alors que la moyenne nationale était de 42%. Ceux qui ont

redoublé en 1999 et donc avait 5 ans de scolarité ont obtenu aux examens de juin 1999,

12 admis sur 14 présentés au CEPE (85,71%).

Si on considère l'ensemble de la promotion on

obtient après cinq (5) ans de scolarité, un total

de quarante (40) admis au CEP sur 53 présentés, soit au total 75,47 % de taux de succès en 5 ans ! (CF. annexe III)

- Autres résultats de l'éducation bilingue : la production (résultats de l'élevage (bénéfice net

de 233 000 FCFA réalisé par les élèves après 3 mois d'embouche), production en agriculture, en jardinage, en artisanat...),

la culture (maîtrise de chants, de danses, de contes, de proverbes, d'utilisation

d'instruments de musique...), l'implication des

parents d'élèves (participation effective des parents dans l'animation des enseignements

*3 En décembre 1996, les écoles classiques qui ont participé au test comparatif avaient 4 ans et 3 mois de scolarité entièrement en français, alors que les deux classes bilingues avaient seulement 2 ans 3 mois de scolarité bilingue langue moore-français, dont six (6) mois d'utilisation du français comme médium d'enseignement.*

des volets culturels et de production) ...  
(CF. annexe III).

La phase deux (2) :

La deuxième phase qui couvre la période de 1998 à 2000 a porté sur un début d'extension géographique et linguistique, suite à l'appel lancé à l'OSEO et aux autres partenaires techniques et financiers du MEBA, par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation lors de la cérémonie de présentation, à Nomgana, des résultats de la phase pilote.

Répondant à cet appel, l'OSEO en partenariat avec l'INA a procédé à l'extension géographique des écoles bilingues au niveau de cinq (5) zones dialectales du moore) et à l'extension linguistique en développant des écoles bilingues jula-français (Houet), fulfulde-français (Oubritenga et Oudalan), lyélé-français (Sanguié), Gulimanceman-français (Kompienga), dagara-français (Ioba).

Cette phase a enregistré en plus de l'OSEO, l'engagement de l'Ambassade Royale des Pays-Bas et de l'ONG Intermon-Oxfam.

Cette deuxième phase concernait 21 écoles opérant dans six langues.

La phase trois (3) :

Cette phase se caractérise par :

- La poursuite de l'extension géographique : prise en compte d'autres zones dialectales, du Gulimancema (Tapoa et Koulpeogho), du fulfulde (Yatenga) ;
- Expérimentation dans les zones urbaines : Kaya commune, Ouagadougou commune, Koudougou commune, Koupèla commune, Dano commune et Pama commune.
- La poursuite de l'extension linguistique avec le début de l'expérimentation du bisca-français (Koulpeolgho);
- L'implication d'autres acteurs : Eglise catholique dès la reprise des écoles primaires (Diocèse de Kaya et de Koupèla), Coopération suisse, l'ONG Voisins-Mondiaux ;

- Le début de mise en place du continuum éducatif : Espace d'Eveil Educatif (3 E) pour la petite enfance (3 à 6 ans), les écoles bilingues (enfants de 7 à 12 ans), le Secondaire Multilingue Spécifique (SMS), post-primaire (pour les enfants de 13 à 16 ans) conduisant au BEPC.
- La confirmation de la faisabilité de l'éducation bilingue pour les enfants et les adolescents de 9 - 14 ans dans une autre langue que le moore (Dafinso dans le Houet qui a fait 100% au CEP en juin 2002).

La situation actuelle de cette troisième phase est la suivante :

- 40 écoles bilingues dont 31 écoles publiques, 7 écoles de l'Eglise catholique, et 2 écoles privées non confessionnelle.
- L'expérience concerne sept (7) langues nationales et le français : moore-français, jula-français, fulfulde-français, gulimanceman-français, dagara-français, lyélé-français, bisca-français.
- 14 provinces situées dans 10 des 13 régions du pays en sont bénéficiaires.
- les 78 classes bilingues actuelles totalisant un effectif de 3278 élèves dont 1786 garçons (54,48%) et 1492 filles (45,51%).

Résultats aux examens officiels :

Les trois écoles bilingues ayant bouclé les cinq (5) ans de scolarité dont 3 ans et ½ d'utilisation du français ont obtenu au CEP de juin 2002, les résultats suivants :

- Ecole bilingue de Goué (Oubritenga) = 75,86 %
- Ecole bilingue de Nomgana (Oubritenga) : 80 %
- Ecole bilingue de Tanyoko (privée) : 84,21 %
- Centre des adolescents de Dafinso (Houet) = 100%. Ces adolescents ont eu 4 ans de scolarité dont seulement 2 ans et ½ de français

La moyenne générale obtenue par ces écoles

bilingues est de 85,02% alors que les moyennes générales des circonscriptions dont relèvent ces écoles sont les suivantes : Ziniaré II (67,46 %), Bobo IV (52,86%).

NB :les 10 régions concernées : le Plateau Central, Centre, le Centre-Nord, Sahel, Nord, Centre-Ouest, Hauts-Bassins, Sud-Ouest, Centre-Ouest, Est,

NB : les 14 provinces concernées : Bam, Kourittenga, Sanemantenga, Sanguié, Boulkiemde, Houet, Ioba, Yatenga, Oudalan, Kompienga, Tapoa, Oubritenga, Koulpeolgho, Kadiogo.

## Objectifs et caractéristiques de l'école bilingue

L'hypothèse centrale de cette expérimentation se fonde sur les travaux de Cummins (1984) selon lesquels l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle) facilite les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (langue 2) dans les situations de bilinguisme.

Entre autres objectifs l'éducation bilingue (langue nationale- français) cherche à :

1. contribuer à la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base dans un milieu multilingue,

2. améliorer d'une manière significative l'efficacité interne de l'école par un taux de succès supérieur, une réduction, voire une élimination des redoublements et des exclusions,

3. améliorer d'une manière significative l'efficacité externe de l'école en encrant les écoles bilingues dans leur contexte de développement local afin que les sortants de ces écoles soient utiles à eux-mêmes et à leurs communautés en tant qu'acteurs et bénéficiaires de développement au lieu d'être des candidats à l'exode, à la paresse et à la délinquance,

4. réduire, à terme, le coût de l'éducation de base par une réduction significative du temps de scolarisation d'au moins un an ;

L'expérimentation essaie de développer un bilinguisme additif langue nationale-français (LN-F) selon l'agencement suivant du volume horaire :

- 1<sup>ère</sup> année : langue nationale = 90% et français = 10% ;
- 2<sup>ème</sup> année : langue nationale = 80% et français = 20% ;
- 3<sup>ème</sup> année : langue nationale = 50% et français = 50% ;

Espace d'Eveil Educatif	Ecole Bilingue	Post-Primaire Spécifique
3 à 6 ans	7-12 ans	13-16 ans

- 4<sup>ème</sup> année : langue nationale = 20% et français = 80% ;
- 5<sup>ème</sup> année : langue nationale = 10% et français = 90% ;

## Comparaison de l'éducation bilingue avec les autres formules

L'éducation bilingue se distingue de l'école classique, des innovations en cours et de l'expérience de la réforme de 1979 :

1.4.1. - Différence entre l'éducation bilingue et l'école :

- Le bilinguisme additif : utilisation d'une langue nationale maîtrisée par l'enfant dans tout le cursus et du français
- L'équité entre les genres tant du point de vue de l'accès que du contenu et de la mise en œuvre des apprentissages ;
- Le lien entre l'éducation et la production : les élèves mènent des activités manuelles liées à l'économie locale (agriculture, élevage, artisanat, menuiserie...). Ces activités alimentent les cours et constituent aussi des champs d'application des enseignements.

- La revalorisation de la culture : introduction à l'école des valeurs culturelles positives de l'Afrique (solidarité, l'honnêteté, la tolérance, l'amour du travail, le respect des personnes âgées, le respect de la vie..), des contes et proverbes, des chants et danses, de la musique du milieu et des instruments traditionnels de musique ;
- L'implication des parents d'élèves : les papas et les mamans participent à la définition des curricula et à certains aspects des enseignements à l'école : production et culture ;
- La réduction des coûts au niveau du cycle primaire suite à son raccourcissement: 5 au lieu de 6 ans (pour les enfants d'âge scolaire) 4 au lieu de 6 ans (pour les adolescents de 9 à 14 ans) ;
- L'établissement d'une passerelle entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle ;
- L'éducation bilingue est un continuum éducatif : espace d'éveil éducatif (3-6 ans) + école bilingue (7-12 ans) et post-primaire spécifique (+13-16 ans). Le tableau ci-après illustre ce continuum.

Différence entre l'éducation bilingue et les autres innovations en cours : école satellite (ES), Centre d'Education de Base Non Formelle (CEBNF), Ecole Communautaire (EC) (CF. annexe II) :

L'éducation bilingue, bien qu'ayant des points de convergence avec certaines innovations en cours, se distingue avec ces innovations par les aspects suivants :

- Promotion d'un bilinguisme additif langue nationale- français dans tout le cursus de l'éducation bilingue (3 E, école bilingue, SMS) au lieu d'utilisation de la langue nationale comme échelle seulement dans les premières années du cursus dans les autres innovations ;
- Lien entre l'acte d'apprendre et l'acte de

produire ;

- La promotion des valeurs culturelles positives ;
- L'établissement de passerelles entre le formel et le non formel ;
- La réduction significative de la durée de la scolarité entraînant la réduction des coûts ;
- L'implication des parents d'élèves dans l'élaboration de certains aspects du curriculum et dans la pratique pédagogique (implication des parents d'élèves dans l'enseignement de la production et de la culture);
- L'assemblée générale des parents d'élèves regroupe en même temps les pères et les mères d'élèves ;
- L'acquisition des connaissances et des compétences de l'école classique avec d'autres contenus que ne prend pas en compte l'école classiques : production, culture...
- Promotion d'une éducation tout au long de la vie. Dans les villages abritant une école bilingue, le projet éducatif prend en compte la petite enfance, les enfants d'âge scolaire, les adolescents, les adultes puisqu'à l'ombre d'une école bilingue il y a un centre d'alphabétisation pour les adultes ;
- Terminologie disponible dans les langues d'expérimentation pour traduire les concepts dans l'enseignement des diverses disciplines: grammaire, conjugaison, lecture, écriture, arithmétique, géométrie, système métrique, rédaction, vocabulaire, histoire géographie, sciences d'observation ;
- Existence d'un curriculum spécifique pour l'éducation bilingue ;
- Existence d'une approche spécifique d'alphabétisation dans les langues à l'école bilingue ;
- Existence d'une méthode spécifique de l'apprentissage du français : la méthode d'Alphabétisation de la Langue Française à

partir des Acquis de l'Alphabétisation (méthode AFAA) ;

- Coût réduit;
- Efficacité interne nettement supérieure.

Différence entre l'éducation bilingue et la réforme scolaire de 1979

L'éducation bilingue a des points de convergence avec la réforme de 1979, mais l'éducation bilingue se distingue de la réforme de 1979 par les points suivants (CF. annexe V) :

- La réforme de 1979 est une initiative de l'Etat alors que l'éducation bilingue a été au départ une initiative de la société civile ;
- L'expérimentation a débuté par une phase pilote d'un échantillon réduit de deux (2) classes qui a été conduit jusqu'au bout du cycle avec des résultats convaincants ;
- L'engagement de l'Etat dans l'éducation bilingue s'est opéré au vu des résultats convaincants et de la demande du terrain ;
- L'extension géographique et linguistique s'est opérée progressivement à la demande du terrain du terrain et s'est basée sur les leçons de l'expérimentation pilote ;
- Le nombre de langues nationales utilisées est ouvert à l'image des langues d'alphabétisation ;
- Les maîtres, des cadres pédagogiques, des fonctionnaires et des décideurs de l'administration inscrivent leurs enfants dans les écoles bilingues contrairement à l'expérience de la réforme de 1979 où les cadres avaient retiré leurs enfants des écoles de la réforme ;
- Les recherches linguistiques indispensables, nécessaires à l'adaptation de la formule à une autre langue nationale sont préalables au démarrage dans cette autre langue ;
- Les documents didactiques et leurs guides, les instruments de suivi et d'évaluation sont

disponibles pour l'expérimentation de l'éducation bilingue alors que la réforme de 1979 a beaucoup souffert par la non disponibilité de ces documents et instruments ;

- La formation des enseignants et des cadres pédagogiques est assurée avant la mise en place de l'éducation bilingue pour une langue nationale donnée ;
- L'éducation bilingue a fait l'objet de plusieurs évaluations indépendantes, extérieur aux acteurs de la mise en œuvre de cette innovation : chercheurs de l'université d'Etat de Floride (USA), chercheurs indépendants de France et des pays de la sous-région, étudiants de maîtrise et de DEA de l'université de Ouagadougou, des élèves-inspecteurs de l'ENSK, des étudiants de l'ENAM etc.

L'éducation bilingue dans sa conception et dans sa mise en oeuvre a pris en compte les insuffisances dégagées par les états généraux de l'Education et des leçons tirées de la réforme de 1979.

### **Les difficultés**

- L'expérimentation de l'éducation bilingue comporte quelques difficultés comme :
- Mobilité des enseignants et des cadres pédagogiques, souvent en cours d'année ;
- Démesure entre les moyens actuels et la forte demande générée par l'engouement croissant pour l'éducation bilingue ;
- L'inadéquation de l'utilisation de toutes les vacances scolaires pour la formation des enseignants et des cadres pédagogiques compte tenu du nombre croissant des enseignants à former. Ces formations gagneraient à être insérées dans les ENEP et l'ENESK.
- Absence de structures officielles de validations et de standardisation des résultats de l'aménagement linguistique ;

### **Perspectives pour la généralisation progressive de**

## **l'éducation bilingue**

- Elaboration d'une stratégie de mise œuvre de la recommandation des assises nationales sur l'éducation ;
- Mise en application de la lettre circulaire N° 2002-098/MEBA/SG du 18 juin 2002;
- Opérationnalisation des prévisions du PDDEB en matière d'éducation bilingue ;
- Elargissement de l'expérimentation de l'éducation bilingue dans les zones prioritaires du PDDEB ;
- appui à la prise en compte d'autres zones dialectales des langues déjà utilisées et la prise en compte d'autres langues ;
- appui à l'intensification de la mise en œuvre de l'éducation bilingue dans les zones urbaines et périurbaines ;
- appui aux autres acteurs de l'éducation de base au Burkina Faso ;
- organisation d'une évaluation comparative

entre

toutes les innovations éducatives pour tirer toutes les leçons et décider des lignes directrices

- générales pour l'école de demain au Burkina ;
- opérationnalisation du continuum éducatif de 3 à 16 ans : 3 E, école bilingue, post primaire spécifique avec cycle terminal de base à 16 ans conformément à la loi d'orientation ;
  - mise en place d'un système de lobbying en faveur de l'éducation bilingue au Burkina Faso avec implication des plus hautes autorités de l'Etat;
  - Elaboration de textes législatifs d'application de la loi d'orientation de l'éducation, notamment en ce qui concerne la promotion des langues nationales : définition de langues nationales, de langues officielles, de langues régionales.

## **References bibliographiques**

# EN BREF

## **Atelier sur le Diplôme supérieur en éducation de l'UNISA**

Le programme sanctionné par le Diplôme supérieur en leadership dans le domaine de l'éducation, offert par l'Université d'Afrique du Sud (UNISA), est actuellement adopté par un certain nombre d'universités éthiopiennes. La décision d'adopter ce programme a été prise par une réunion des doyens de toutes les cinq facultés d'éducation d'Ethiopie, tenue en novembre 2002 à Addis Abeba. Ce programme s'adressera initialement aux formateurs des enseignants en poste dans les universités et écoles normales chargées de former les instituteurs du second cycle du primaire, ainsi que dans les instituts de formation des enseignants du premier cycle du primaire. A terme, le programme s'adressera également aux directeurs des écoles primaires d'Ethiopie. Il est prévu que les cinq universités éthiopiennes utilisent initialement les matériels de l'UNISA, mais elles devront, par la suite, mettre au point leurs propres programmes dans ce domaine. Les matériels de l'UNISA qui permettent de dispenser aux directeurs et futurs directeurs des écoles primaires une formation professionnelle appropriée, par le biais de l'éducation à distance, obéissent à une approche très pratique.

## **Ateliers d'encadrement académique sur le Diplôme universitaire supérieur en éducation à distance (PGDDE) et la Maîtrise en éducation à distance (MADE)**

En collaboration avec l'Université nationale libre Indira Gandhi (IGNOU) de l'Inde, l'IIRCA forme actuellement des spécialistes de l'éducation à distance dans trois pays africains: l'Ethiopie, le Libéria et Madagascar. Au total, 115 étudiants de ces trois pays sont inscrits au programme du Diplôme universitaire supérieur en éducation à distance (PGDDE) de l'IGNOU et 14 autres étudiants ( de l'Ethiopie et du Libéria) sont inscrits au programme de Maîtrise en éducation à distance (MADE).

L'IIRCA a organisé, du 11 au 19 novembre 2002 à Addis Abeba, deux ateliers parallèles d'encadrement académique à l'intention des étudiants des deux programmes. Environ 38 étudiants éthiopiens ont pris part à l'atelier sur le programme du PGDDE, tandis que l'atelier sur le programme de MADE enregistrait la participation de dix étudiants d'Ethiopie et du Libéria. Trois encadreurs qualifiés et expérimentés de l'IGNOU ont assuré l'animation des deux ateliers, avec l'assistance d'un encadreur local, diplômé du programme du PGDDE formé en techniques d'encadrement. L'évaluation préliminaire effectuée à la fin des ateliers a montré que les étudiants de tous les deux programmes ont trouvé utiles ces ateliers qui leur ont permis de mieux maîtriser des aspects difficiles de ces domaines et de savoir comment procéder à l'avenir pour achever avec succès leurs études.

## **Cérémonie de remise des diplômes aux étudiants du programme du PGDDE**

Au total, 25 étudiants d'Ethiopie et du Libéria ont achevé avec succès leurs études en vue de l'obtention du Diplôme universitaire supérieur en éducation à distance (PGDDE) et ont reçu leurs diplômes le 14 novembre 2002 au cours d'une somptueuse cérémonie qui s'est déroulée au Ghion Hotel d'Addis Abeba, en présence de S.E. Mme Genet Zewdie, Ministre de l'Education de la République fédérale démocratique d'Ethiopie, et de M. L. Conde, Directeur du Bureau et Représentant de l'UNESCO à Addis Abeba, en Ethiopie.

Dans sa leçon inaugurale, Mme Fay Chung, Directrice de l'IIRCA, a indiqué que l'Institut a lancé ce programme de formation en 1999 afin de faire face à la grave pénurie de spécialistes de l'éducation à distance dans de nombreux pays africains qui s'efforcent d'améliorer l'accès au secondaire et au supérieur, en général, et la formation des enseignants sur le tas, en particulier, par le biais de l'éducation à distance. Elle a également indiqué que les diplômés de cette année constituaient la première promotion des diplômés formés dans le cadre de ce programme.

Pour ce qui est de l'avenir du programme, elle a révélé que l'IIRCA se proposait d'étendre le programme à d'autres pays africains et de concentrer les efforts sur la formation des spécialistes de l'éducation à distance aux niveaux de la Maîtrise et du Doctorat d'Etat.

Pour sa part, M. Conde s'est félicité des efforts concertés déployés par l'IIRCA pour atteindre les objectifs de renforcement des capacités en Afrique. Il a salué la sortie de cette promotion des diplômés du programme du PGDDE comme la première réalisation concrète de l'IIRCA.

S.E. Mme Genet Zewdie, Ministre de l'Education de la République fédérale démocratique d'Ethiopie, a adressé ses félicitations aux diplômés et a exprimé sa gratitude à l'IIRCA pour sa contribution dans le domaine de la mise en valeur des ressources humaines en Ethiopie. Elle a également souligné que les diplômés de cette promotion et ceux des promotions à venir constituent des ressources inestimables dans la perspective de l'expansion de l'éducation à distance en Ethiopie. A cet égard, elle a exhorté les diplômés à appliquer les connaissances, compétences et aptitudes nouvellement acquises pour résoudre les problèmes qui se posent dans le système d'éducation à distance.



*Mme Hilina Yifru, diplômée du programme du PGDDE*

## **Examens de fin d'année de l'IGNOU**

L'IIRCA a organisé à son centre d'Addis Abeba, du 5 au 16 décembre 2002, les examens de fin de trimestre de l'IGNOU pour les étudiants d'Ethiopie inscrits aux programmes du PGDDE et de MADE. Aux termes de l'accord conclu entre l'IIRCA et l'IGNOU, l'Institut est chargé de faire subir les épreuves des examens du PGDDE et de MADE, préparées et fournies par l'IGNOU, conformément au calendrier et aux règlements de cette université.

Le centre a fait subir des épreuves à un total de 16 candidats dans neuf disciplines. Le pourcentage des étudiants qui ont effectivement composé lors de cette session des examens par rapport aux étudiants inscrits a atteint 80%. L'IIRCA a fourni une assistance aux candidats venant de l'intérieur de l'Ethiopie pour leur permettre de venir prendre part aux examens.

## **Programme de l'IIRCA sur la planification de l'éducation et le développement économique**

Le programme de l'IIRCA sur la planification de l'éducation et le développement économique a franchi une nouvelle étape à la suite des discussions engagées avec l'Université libre de Tanzanie (OUT) et l'Université de Dar es Salam. L'on espère que l'Université libre de Dar es Salam sera l'une des universités qui accepteront d'offrir le programme de maîtrise dont le lancement a été proposé à l'initiative de l'IIRCA, avec le concours d'une équipe d'experts. La proposition de lancer ce programme est fondée sur le constat que les responsables actuellement chargés de la planification de l'éducation n'ont pas des connaissances suffisantes sur les principes régissant le développement économique, et que leurs homologues chargés de la planification de l'économie en Afrique ne maîtrisent pas non plus les questions relatives à la mise en valeur des ressources humaines. Le programme vise donc à améliorer les connaissances des planificateurs de l'éducation dans le domaine économique et celles des planificateurs de l'économie dans le domaine de l'éducation.

## **Séminaire de haut niveau organisé à l'intention des Ministres de l'Éducation en novembre 2002 à Dar es Salam**

L'IIRCA a organisé son Séminaire de haut niveau à l'intention des Ministres africains de l'Éducation à la veille de la tenue de la 8ème session de la MINEDAF. Le Séminaire a enregistré la participation des Ministres et hauts fonctionnaires du Botswana, de l'Erythrée; de la Gambie, du Malawi, de la Namibie, du Swaziland, de la Tanzanie, du Rwanda et de l'Ouganda. Des représentants de l'Union africaine, de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, de la Banque africaine de développement, du Consortium africain pour la recherche en économie, de la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique et de la Banque mondiale y ont également pris part. Le Séminaire a discuté de deux thèmes: "Éducation et développement économique", et "Identification des voies et moyens efficaces pour l'application des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation". Sous le thème "Éducation et développement économique", le Séminaire a examiné les implications du Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD). Cet examen a été suivi de communications et de débats sur la mise en valeur des ressources humaines et le phénomène de la fuite des cerveaux, les leçons que les pays africains doivent tirer des expériences des pays de l'Asie de l'Est et le programme de l'IIRCA dans ce domaine. Toutes ces questions ont ensuite été discutées de manière détaillée pendant les travaux en groupes. Les participants se sont particulièrement intéressés aux deux communications présentées respectivement par Joseph Stiglitz sur "La mondialisation et ses méfaits", et par Amartya Sen sur "Le développement en tant que liberté". Dans l'ensemble, le niveau des communications et des débats était élevé.

La deuxième partie de la journée a été consacrée à l'examen du thème "Identification de voies et moyens efficaces pour l'application des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation en Afrique". Trois communications ont été présentées sous ce thème: la première portait sur l'expérience de l'Égypte dans

ce domaine; la deuxième était axée sur l'utilisation de la réalité virtuelle et de l'apprentissage amélioré par la technologie; la troisième et dernière était une présentation des films vidéo réalisés par l'IIRCA et de sa bibliothèque électronique. Ces communications



ont été suivies de discussions très utiles et pratiques. Séminaire de haut niveau organisé à l'intention des

### **NALEDI3D**

La société sud-africaine Naledi3D a été invitée à aider l'IIRCA à réaliser un CD ROM interactif sur l'éducation dans le domaine du VIH/SIDA. Ce projet vise à mettre au point des matériels d'enseignement et d'apprentissage interactifs qui utilisent les technologies de la réalité virtuelle.

### **Programme de Maîtrise en éducation sur l'utilisation des TIC au Soudan**

La Directrice de l'IIRCA, Mme Fay Chung, a effectué une visite à Khartoum, au Soudan, afin de se rendre compte de l'état d'avancement du projet de transfert du programme de maîtrise sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication de l'Université de Pretoria à l'Université des sciences et de la technologie du Soudan (SUST). Les discussions entre les deux universités sur la question ont beaucoup avancé. Le transfert des technologies a effectivement commencé et se déroule de manière admirable et impressionnante. Ce programme de maîtrise constitue un modèle que les autres universités africaines qui n'offrent pas encore des programmes de formation de ce niveau pourraient bien adopter.

