



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika  
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا  
Association for the Development of Education in Africa  
Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique  
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

**Promouvoir les connaissances, compétences et  
qualifications critiques pour le développement durable  
de l'Afrique : comment concevoir et édifier une réponse  
efficace des systèmes d'éducation et de formation**

### **Sous-thème 1**

**Socle commun de compétences pour  
un apprentissage tout au long de la  
vie et le développement durable en  
Afrique**

---

**Les violences de genre en milieu scolaire comme facteur de  
déscolarisation en Afrique subsaharienne francophone**

---

*Marie DEVERS Elise HENRY Elisabeth HOFMANN  
Avec la collaboration de Halim BENABDALLAH*

**ABREGE**

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

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC 1.3.06**

## 1. ABREGE

1. Dans de nombreux pays, les données disponibles révèlent que les jeunes filles sont victimes de formes de violences autour ou au cœur de leur établissement scolaire, qui nuisent à leur bonne scolarisation et les poussent même parfois à abandonner l'école. Les violences de genre en milieu scolaire mettent en jeu des dimensions multiples : économique (cas du sexe transactionnel), socioculturelle (tabou sur la sexualité, absence d'éducation à la sexualité, inégalités de genre) et sanitaire. Elles interviennent dans et autour de l'école, tant de la part des personnels enseignants, de personnels des écoles, d'adultes autour de l'école, que d'élèves masculins. Ces violences de genre en milieu scolaire ont une influence directe sur la scolarisation des filles, puisqu'elles provoquent souvent leur retrait de l'école. Elles apparaissent ainsi et doivent être considérées comme un obstacle majeur à la scolarisation des filles. Banalisées, elles restent fréquemment un sujet « tabou », ce qui rend difficile leur identification, leur reconnaissance et leur prise en charge.

2. La prévalence, la fréquence et l'intensité de la violence dans les écoles n'ont pas encore fait l'objet d'une étude approfondie et systématique en Afrique occidentale et centrale. Or, il s'avère désormais indispensable et urgent de procéder à une collecte de données fiables au niveau national dans chaque pays d'Afrique.

3. De plus, même si de nombreux instruments juridiques internationaux et régionaux de protection des enfants existent, ils font l'objet d'une faible mobilisation politique et ne sont pas dotés de moyens suffisants pour leur mise en œuvre efficace. La reconnaissance des violences de genre en milieu scolaire comme facteur de déscolarisation est souvent insuffisante et peu prise en compte dans les politiques et les programmes d'Education pour Tous.

4. Pour faire face à cette grave problématique des violences de genre en milieu scolaire, des mesures préventives et de prise en charge (psycho-sociale, médicale, juridique et judiciaire) doivent rapidement être mises en œuvre. Les jeunes filles continuent en effet de rencontrer des difficultés dans l'accès aux services de soins et de prises en charge psychologiques du fait de l'insuffisance, voire de l'inexistence de ces services au sein des écoles, de la faible capacité financière des familles, des pesanteurs socioculturelles et de la stigmatisation persistante qui pèsent sur les victimes des violences (notamment dans un contexte d'une forte prévalence VIH/SIDA) mais aussi en raison de l'éloignement des centres de santé et du comportement des personnels de santé.

## 2. RESUME

2. Dans le cadre du thème général, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, et sous le thème, *La pertinence de l'éducation*, ont été rédigés certains travaux, à savoir cinq documents de base et quatre études de cas. Les documents de base traitent de l'adaptation des curricula aux situations locales et de l'utilisation des langues africaines du point de vue des politiques, des législations et des réalités, ce qui correspond aux deux sous-thèmes principaux du thème *La pertinence de l'éducation*, ils traitent aussi des enseignements tirés des expériences d'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement et de l'appréciation des coûts des manuels en politique d'intégration des langues africaines. Les études de cas, quant à elles, traitent de l'éducation bilingue au Burkina Faso et de l'enseignement bilingue au Niger, du Programme de lecture dans le primaire en Zambie (Primary Reading Programme), et de l'amélioration de l'éducation des nomades au Nigeria (Nomadic Education Programme).

3. La présente étude constitue une synthèse relative au thème *La pertinence de l'éducation*. Cette étude prend appui, naturellement, sur les travaux mentionnés ci-dessus. Cependant, elle intègre aussi des travaux dont l'élément essentiel est l'utilisation d'une langue africaine comme langue d'enseignement et qui ont été réalisés dans le même cadre, mais sous un autre thème, comme l'étude de cas sur la pédagogie convergente au Mali ou celle sur l'utilisation de la langue nationale et l'élaboration et la production des manuels au Burundi. Enfin, l'étude intègre aussi des travaux qui concernent en partie ou en totalité l'un ou l'autre des deux sous-thèmes relatifs à la pertinence de l'éducation et qui sont réalisés soit dans un cadre administratif, comme les textes curriculaires eux-mêmes ou les documents qui leur sont associés, soit dans un cadre purement académique comme les travaux descriptifs et/ou analytiques relatifs au Burkina Faso, au Burundi ou au Mali qui apparaissent dans la bibliographie et qui sont publiés tantôt au niveau local, tantôt dans des collections ou des revues scientifiques rattachées au thème.

4. En tant que synthèse, l'objectif de la présente étude est de rassembler, sous quelques points significatifs pour la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne, les connaissances acquises dans le cadre du thème *La pertinence de l'éducation*. Pour ce faire, l'étude s'organise en trois parties. Après une première partie consacrée aux rapports qui existent entre la qualité et la pertinence de l'éducation, et qui constitue en quelque sorte le cadre général du travail, l'étude entre dans la synthèse proprement dite. Ainsi, la seconde partie est consacrée à la présentation des connaissances qui sont acquises dans le cadre du sous-thème *L'utilisation des langues africaines*, la troisième l'étant à la présentation de celles qui le sont dans le cadre du sous-thème *L'adaptation des curricula*. Au sein de chacune de ces deux parties, les connaissances sont organisées de manière pédagogique et utilitaire. L'étude fait d'abord ressortir les rapports entre chaque sous-thème et la pertinence de l'éducation et présente ensuite les modèles observables de l'utilisation des langues africaines et de l'adaptation des curricula, les résultats obtenus dans l'application de ces modèles, les facteurs de succès qui émergent, enfin les problèmes et les risques éventuellement à attendre.

5. Les faits étant présentés, quatre domaines circonscrits par les leçons qui peuvent en être tirées sont reconnus dans l'étude. Le domaine de la compatibilité de l'éducation avec la société suggère qu'*on ne saurait greffer un manguier sur un citronnier*. Le processus éducatif étant assimilable à une greffe, l'éducation elle-même l'étant à un greffon, celui-ci doit être compatible avec les connaissances, les croyances, les mœurs, les coutumes, les pratiques, etc., que l'élève a en lui. L'éducation, tant dans ses orientations que dans ses enseignements, doit être compatible avec la société qui est représentée par l'élève. Si tel est le cas, la greffe éducative prendra dans l'acquisition et l'assimilation par l'élève des savoir, savoir-faire et savoir-être que l'éducation lui apporte, ce qui lui permettra d'être intégré à la société. Si, par contre, apparaissent des incompatibilités, celles-ci constitueront autant d'obstacles entravant le processus de la greffe. Selon la personnalité de l'élève,

celle-ci prendra partiellement ou ne prendra pas, ce qui le plus souvent le maintiendra en marge de la société.

6. D'autre part, le domaine de l'adoption du moyen de communication en usage, la compatibilité mise en exergue plus haut, mais aussi la logique la plus élémentaire de la communication, sans parler des contenus des études de cas qui ont été réalisées, imposent d'utiliser comme moyen de communication le moyen utilisé par l'élève lui-même dans ses actions de tous les jours, c'est-à-dire une langue qu'il comprend. Dans un tel cas de figure, l'élève fait l'économie de l'effort fourni pour apprendre une langue et comprendre en elle simultanément, à savoir la langue coloniale, devenue langue officielle et langue d'enseignement. L'étude fait remarquer que l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement pendant les premières années de l'enseignement primaire s'impose, non pas pour satisfaire un besoin quelconque d'africanité ou une revanche sur la colonisation, mais essentiellement pour faciliter la communication de la connaissance.

7. De plus, le domaine de l'intégration de la base de connaissance existante suggère, au vu des problèmes qui sont observables en éducation non formelle en général et en alphabétisation en particulier que l'éducation prenne appui sur les connaissances qui existent dans la société, non seulement pour l'enseignement du calcul, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, qui a été retenu par l'auteur, mais aussi pour tout autre enseignement. L'étude estime qu'on ne doit plus, par exemple, penser que le calcul est universel et peut être enseigné de la même manière quelle que soit la langue d'enseignement, ce qui signifie qu'un tel enseignement peut être dispensé sans tenir compte de la connaissance de base qui existe dans la société sur ce domaine.

8. Enfin, le domaine de l'apport des connaissances nouvelles requises suggère non pas une éducation somme toute classique dans son rapport à la société, mais une éducation particulière en raison des particularités de la société. Selon l'auteur, l'éducation ne doit plus être celle que l'on retrouve partout, elle doit être celle qui est relative à la société à laquelle elle est destinée. Tel est ce qui est demandé par l'apport de nouveaux contenus éducatifs comme la prévention contre le VIH/SIDA qui n'aurait pas vu le jour sans les ravages dus à cette maladie, l'éducation à l'environnement qui connaît entre autres sources la sécheresse et la désertification ou les activités productives qui sont dues au chômage et à la baisse des budgets nationaux de l'éducation.

9. De plus, le domaine de l'intégration de la base de connaissance existante suggère, au vu des problèmes qui sont observables en éducation non formelle en général et en alphabétisation en particulier que l'éducation prenne appui sur les connaissances qui existent dans la société, non seulement pour l'enseignement du calcul, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, qui a été retenu par l'auteur, mais aussi pour tout autre enseignement. L'étude estime qu'on ne doit plus, par exemple, penser que le calcul est universel et peut être enseigné de la même manière quelle que soit la langue d'enseignement, ce qui signifie qu'un tel enseignement peut être dispensé sans tenir compte de la connaissance de base qui existe dans la société sur ce domaine.

10. Enfin, le domaine de l'apport des connaissances nouvelles requises suggère non pas une éducation somme toute classique dans son rapport à la société, mais une éducation particulière en raison des particularités de la société. Selon l'auteur, l'éducation ne doit plus être celle que l'on retrouve partout, elle doit être celle qui est relative à la société à laquelle elle est destinée. Tel est ce qui est demandé par l'apport de nouveaux contenus éducatifs comme la prévention contre le VIH/SIDA qui n'aurait pas vu le jour sans les ravages dus à cette maladie, l'éducation à l'environnement qui connaît entre autres sources la sécheresse et la désertification ou les activités productives qui sont dues au chômage et à la baisse des budgets nationaux de l'éducation.

11. De plus, le domaine de l'intégration de la base de connaissance existante suggère, au vu des problèmes qui sont observables en éducation non formelle en général et en alphabétisation en particulier que l'éducation prenne appui sur les connaissances qui existent dans la société, non seulement pour l'enseignement du calcul, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, qui a été retenu par l'auteur, mais aussi pour tout autre enseignement. L'étude estime qu'on ne doit plus, par exemple, penser que le calcul est universel et peut être enseigné de la même manière quelle que soit la langue

d'enseignement, ce qui signifie qu'un tel enseignement peut être dispensé sans tenir compte de la connaissance de base qui existe dans la société sur ce domaine.

12. Enfin, le domaine de l'apport des connaissances nouvelles requises suggère non pas une éducation somme toute classique dans son rapport à la société, mais une éducation particulière en raison des particularités de la société. Selon l'auteur, l'éducation ne doit plus être celle que l'on retrouve partout, elle doit être celle qui est relative à la société à laquelle elle est destinée. Tel est ce qui est demandé par l'apport de nouveaux contenus éducatifs comme la prévention contre le VIH/SIDA qui n'aurait pas vu le jour sans les ravages dus à cette maladie, l'éducation à l'environnement qui connaît entre autres sources la sécheresse et la désertification ou les activités productives qui sont dues au chômage et à la baisse des budgets nationaux de l'éducation.

13. De plus, le domaine de l'intégration de la base de connaissance existante suggère, au vu des problèmes qui sont observables en éducation non formelle en général et en alphabétisation en particulier que l'éducation prenne appui sur les connaissances qui existent dans la société, non seulement pour l'enseignement du calcul, qui n'est qu'un exemple parmi d'autres, qui a été retenu par l'auteur, mais aussi pour tout autre enseignement. L'étude estime qu'on ne doit plus, par exemple, penser que le calcul est universel et peut être enseigné de la même manière quelle que soit la langue d'enseignement, ce qui signifie qu'un tel enseignement peut être dispensé sans tenir compte de la connaissance de base qui existe dans la société sur ce domaine.

14. Enfin, le domaine de l'apport des connaissances nouvelles requises suggère non pas une éducation somme toute classique dans son rapport à la société, mais une éducation particulière en raison des particularités de la société. Selon l'auteur, l'éducation ne doit plus être celle que l'on retrouve partout, elle doit être celle qui est relative à la société à laquelle elle est destinée. Tel est ce qui est demandé par l'apport de nouveaux contenus éducatifs comme la prévention contre le VIH/SIDA qui n'aurait pas vu le jour sans les ravages dus à cette maladie, l'éducation à l'environnement qui connaît entre autres sources la sécheresse et la désertification ou les activités productives qui sont dues au chômage et à la baisse des budgets nationaux de l'éducation.

15.

### 3. INTRODUCTION

16. Dans le cadre du thème général, *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, et sous le thème, *La pertinence de l'éducation*, ont été rédigés certains travaux, à savoir quatre documents de base et quatre études de cas. Les documents de base traitent de l'adaptation des curricula aux situations locales et de l'utilisation des langues africaines du point de vue des politiques, des législations et des réalités, ce qui correspond aux deux sous-thèmes principaux du thème *La pertinence de l'éducation*, ils traitent aussi des enseignements tirés des expériences d'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement et de l'appréciation des coûts des manuels en politique d'intégration des langues africaines. Les études de cas, quant à elles, traitent de l'éducation bilingue au Burkina Faso et de l'enseignement bilingue au Niger, du Programme de lecture dans le primaire en Zambie (Primary Reading Programme), et de l'amélioration de l'éducation des nomades au Nigeria (Nomadic Education Programme).

17. La présente synthèse est relative au thème *La pertinence de l'éducation*. Cette synthèse prend appui, naturellement, sur les travaux mentionnés ci-dessus. Cependant, elle intègre aussi des travaux dont l'élément essentiel est l'utilisation d'une langue africaine comme langue d'enseignement et qui ont été réalisés dans le même cadre, mais sous un autre thème, comme l'étude de cas sur la pédagogie convergente au Mali ou celle sur l'utilisation de la langue nationale et l'élaboration et la production des manuels au Burundi. Enfin, la synthèse intègre aussi des travaux qui concernent en partie ou en totalité l'un ou l'autre des deux sous-thèmes relatifs à la pertinence de l'éducation et qui sont réalisés soit dans un cadre administratif, comme les textes curriculaires eux-mêmes ou les documents qui leur sont associés, soit dans un cadre purement académique comme les travaux descriptifs et/ou analytiques relatifs au Burkina Faso, au Burundi ou au Mali qui apparaissent dans la bibliographie et qui sont publiés tantôt au niveau local, tantôt dans des collections ou des revues scientifiques rattachées au thème.

18. L'objectif de la synthèse est de rassembler, sous quelques points significatifs pour la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne, les connaissances acquises dans le cadre du thème *La pertinence de l'éducation*. Pour ce faire, la présente étude s'organisera en trois parties. Après une première partie qui sera consacrée aux rapports qui existent entre la qualité de l'éducation et la pertinence de l'éducation, et qui constituera en quelque sorte le cadre général du travail, on entrera dans la synthèse proprement dite. Ainsi, la seconde partie sera consacrée à la présentation des connaissances qui sont acquises dans le cadre du sous-thème *L'utilisation des langues africaines*, la troisième l'étant à la présentation de celles qui le sont dans le cadre du sous-thème *L'adaptation des curricula*. Au sein de chacune de ces deux parties, les connaissances seront organisées de manière pédagogique et utilitaire. On fera d'abord ressortir les rapports entre chaque sous-thème et la pertinence de l'éducation et on présentera ensuite les modèles observables de l'utilisation des langues africaines et de l'adaptation des curricula, les résultats obtenus dans l'application de ces modèles, les facteurs de succès qui émergent, enfin les problèmes et les risques éventuellement à attendre. Une conclusion donnera les principales leçons tirées de l'exercice.

## 4. TITRE DE CHAPITRE

19. Si la qualité ne constitue pas un objet du monde perceptible, elle se manifeste toujours pourtant comme relative à un tel objet. De ce fait, il serait illusoire de vouloir la définir dans l'absolu, il est plus raisonnable de la définir dans le relatif. Ici, la qualité est relative à l'éducation. De ce fait, de prime abord, deux définitions s'imposent. La qualité de l'éducation peut, dans un premier temps, être définie comme *l'ensemble des caractéristiques de l'éducation qui permettent d'en faire une appréciation positive ou négative par la population*. Ceci étant, du fait de l'ambivalence de cette définition, il est un autre usage du concept de qualité, qui met en exergue le seul trait positif et qui implique un autre sens assigné à ce concept, lequel apparaît comme un sens dérivé de cette première définition et en appelle une autre. Ainsi, la qualité de l'éducation peut, dans un second temps, être définie comme *l'ensemble des caractéristiques de l'éducation qui permettent d'en faire une appréciation positive par la population*.

20. Une telle définition peut être acceptée en raison de la destination de l'éducation qu'est la société. Elle est cependant très générale et elle manque de ce fait d'opérationnalité. Elle ne permet pas l'identification des caractéristiques qu'elle mentionne. Ces caractéristiques sont celles qui contribuent à la satisfaction aux évaluations sur l'acquisition des savoir, savoir-faire et savoir-être requis par la vie en société. On peut en citer quelques-unes, un curriculum élaboré dans cette perspective, des manuels conformes à ces différents savoirs, des maîtres formés pour enseigner ceux-ci, un nombre d'heures d'enseignement adapté aux capacités des élèves, un accès ouvert à la majorité des scolarisables, un nombre raisonnable d'élèves par classe, des infrastructures scolaires adéquates, une surveillance sanitaire des écoles, une couverture scolaire du territoire et/ou un ramassage scolaire palliatif, etc. Telle est la conception retenue ici de la qualité de l'éducation.

21. L'éducation étant destinée à la société, la pertinence de l'éducation apparaît comme une fonction de celle-ci. Elle sera présentée ici selon trois points de vue, ceux de *la sujétion, de la conformité et de l'adéquation* à la société. Le point de vue de la sujétion implique le respect des conditions dans lesquelles se trouve la société, en particulier économiques, sociales et culturelles. Ainsi, est pertinente l'éducation qui prend en compte le potentiel économique du pays et le pouvoir d'achat du citoyen. Le point de vue de la conformité implique l'adoption des modalités de la communication qui est à la base des relations sociales. Ainsi, est pertinente l'éducation qui adopte comme moyen de communication une langue comprise par les bénéficiaires de cette éducation. Enfin, le point de vue de l'adéquation implique une association complémentaire entre la connaissance disponible dans la société et celle qui lui est proposée. Ainsi, est adéquate l'éducation qui constitue une réponse aux besoins de la société en matière de savoir, de savoir faire et de savoir être. Si la qualité de l'éducation dépend ainsi en grande partie de sa pertinence, une éducation de qualité n'est pas nécessairement une éducation pertinente. Tant que, dans le contexte d'une société donnée, demeure une caractéristique de qualité qui n'est pas prise en compte par l'éducation, celle-ci peut constituer une raison de refuser à l'éducation en question une valeur de pertinence. Ainsi, si performante soit une éducation, elle ne sera pas pertinente si elle n'est pas accessible pour une raison ou une autre (non couverture du territoire national, prix élevé des manuels, etc.) à la majorité des enfants scolarisables.

22. Présentée de la sorte, la pertinence de l'éducation montre quelques caractéristiques essentielles. La pertinence est toujours frappée d'un caractère de relativité, elle est toujours située dans le relatif, ce qui implique, fait essentiel, qu'il n'y a pas de pertinence dans l'absolu. Considérée dans l'espace, la pertinence de l'éducation est toujours relative à l'état de la société concernée. Cet état de la société étant apporté par l'éducateur, il est toujours issu de la vision de celui-ci, il peut donc être conforme à la réalité de la société, mais il peut aussi en être différent. De ce fait, dans un cas, la

pertinence de l'éducation sera en rapport avec la société réelle, dans l'autre, elle sera en rapport avec l'image de celle-ci apportée par l'éducateur.



## 5. TITRE DE CHAPITRE

23. Le concept d'utilisation des langues africaines réfère, dans le cadre de la présente synthèse, à l'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement. En la matière, si le principe d'officialité est appliqué dans la majorité des pays africains, ce qui fait de la langue coloniale (anglais, espagnol, français ou portugais), devenue la langue officielle des Etats indépendants, la principale langue d'enseignement en Afrique noire, il n'en demeure pas moins, qu'avec les nécessités du développement, la recherche de la pertinence de l'éducation et l'adoption des langues africaines comme langue d'alphabétisation, ces langues africaines se sont progressivement installées comme véhicule, mais aussi et surtout comme stratégie d'enseignement. Elles sont aujourd'hui retenues dans les différents systèmes d'enseignement de base en vigueur dans les pays africains.

### 5.1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

24. L'utilisation des langues africaines dans l'éducation montre des rapports avec la pertinence de l'éducation des trois points de vue de la sujétion, de la conformité et de l'adéquation. En effet, selon le point de vue de la sujétion, la langue africaine est considérée comme un élément du cadre sociétal, tout comme tout autre élément de ce cadre, elle est, entre autres, un constituant de l'identité culturelle, et elle ne saurait, à notre humble avis, être ignorée sans préjudice. Selon maintenant le point de vue de la conformité, la langue africaine est considérée comme le principal élément du processus de communication interpersonnelle et sociale, elle est le véhicule de la connaissance et de l'information, elle constitue de ce fait un outil de premier ordre pour l'éducation. Enfin, selon le point de vue de l'adéquation, la langue africaine est indissociable des contenus qui manifestent cette adéquation, à savoir ceux de la réponse aux besoins de la société en matière de savoir, de savoir faire et de savoir être, ce qui implique que l'éducation ne saurait véhiculer les contenus adéquats à ces besoins sans tenir compte du médium qui sert à les véhiculer dans la société elle-même.

25. De manière plus concrète, une place loin d'être négligeable est à reconnaître à l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement dans le cadre de la pertinence de l'éducation. On retiendra l'essentiel parmi les justifications et avantages d'une telle utilisation apportés par les auteurs (cf. Houis, 1977, Poth, 1988, Ouane, 1995, etc.). En raison essentiellement de la maîtrise de la langue par l'enfant, une telle utilisation ouvre l'accès à l'éducation au plus grand nombre, cet accès n'étant plus principalement réservé aux enfants des «instruits», en langue coloniale s'entend. La même utilisation facilite largement la communication de la connaissance enseignée, l'enfant n'ayant pas à apprendre la langue d'enseignement pour comprendre en elle, il la connaît déjà, il peut dialoguer avec le maître comme il le ferait avec un aîné, avec un parent. L'utilisation des langues africaines maintient et ancre de ce fait l'enfant dans son milieu naturel. Celui-ci est dans sa communauté, il ne se sent pas dans un lieu étranger à celle-ci, comme c'est le cas quand l'école fait usage d'une langue coloniale. Une telle utilisation guide les éducateurs dans le choix de contenus éducatifs à caractère africain. A travers l'enseignement de ces contenus, la langue africaine se situe à la source de l'affermissement et de la consolidation de l'identité culturelle de l'enfant. La langue africaine, langue de l'école, étant comprise par les parents et par la communauté, elle permet un dialogue sur l'école et ses activités et elle ouvre ainsi la porte à la participation des parents à l'éducation scolaire des enfants. Enfin, pour nous limiter à ces quelques aspects de l'utilisation des langues dans le cadre de la pertinence de l'éducation, il ne faut pas perdre de vue que dans tous les cas il y a en ceux-ci une contribution non négligeable à la démocratie.

## 5.2. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

26. Le principal élément retenu au sein de la stratégie d'utilisation des langues africaines, principal car apparaissant dans la quasi-totalité des cas, est la réorganisation du médium d'enseignement. Observée au niveau africain, cette réorganisation révèle soit un changement radical de la langue d'enseignement, la langue coloniale étant alors écartée au profit d'une langue nationale, soit l'utilisation d'une langue africaine à côté de la langue coloniale et une répartition des fonctions entre les deux langues, ce qui est la situation la plus répandue, mais aussi la situation qui apparaît dans nos études de cas. Se dégagent ainsi les deux modèles d'utilisation des langues que sont le modèle monolingue et le modèle bilingue. Cependant, au sein des modèles bilingues, on doit reconnaître au moins deux autres modèles, le modèle bilingue successif et le modèle bilingue simultané.

### 5.2.1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

27. Le modèle monolingue est celui qui montre l'utilisation d'une seule langue d'enseignement pendant toute la durée de l'enseignement primaire. Comme exemples actuels de pays retenant un modèle monolingue, on peut citer la Somalie et la Tanzanie (Abdulaziz, 1991 et 1995). Certes, ces deux pays font, chacun, usage d'une seule et unique langue d'enseignement, le somali dans l'un, le kiswahili dans l'autre. Cependant, si la Somalie bénéficie d'une situation linguistique plutôt simple et d'une langue largement dominante, la Tanzanie connaît quant à elle une situation linguistique fortement complexe (près de 120 communautés et, donc, près de 120 langues), avec cependant une langue largement véhiculaire.

28. Ceci pour dire, la situation linguistique aidant, qu'on peut imaginer un pays plurilingue faisant usage de plusieurs langues d'enseignement, chacune de ces langues étant cependant utilisé comme seule langue d'enseignement pendant toute la durée de l'enseignement primaire, et le pays montrant ainsi un modèle monolingue d'enseignement. Tels avaient été les cas de la Guinée de 1968 à 1984, qui a utilisé d'abord huit langues guinéennes, puis six de ces langues, comme langues d'enseignement et celui, semble-t-il, de la Mauritanie de 1982 à 1999, où les trois langues négro-africaines du pays étaient utilisées dans la même fonction (cf. Halaoui, 2002).

### 5.2.2. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

29. Le modèle bilingue est celui qui montre l'utilisation de deux langues d'enseignement. Le modèle bilingue successif entame le cycle d'enseignement dans l'utilisation d'une langue africaine comme langue d'enseignement, langue à laquelle succède dans la même fonction la langue coloniale du pays devenue langue officielle. Le modèle bilingue successif est celui qui est retenu par le plus grand nombre de pays utilisant les langues africaines comme langue d'enseignement. On peut donner comme exemples l'enseignement bilingue au Niger, l'enseignement en langue nationale au Mali, l'éducation bilingue au Burkina Faso, la kirundisation au Burundi, le Nomadic Education Programme du Nigeria, etc.

30. Ainsi, dans l'enseignement bilingue au Niger (cf. Wolf, 1995, Niger, 2002 et Hamidou et al., 2003), la langue nigérienne est langue d'enseignement et langue enseignée de la 1<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année. Elle devient langue enseignée en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Le français est langue enseignée du 3<sup>e</sup> trimestre de la deuxième année, jusqu'à la 4<sup>e</sup> année. Il devient langue d'enseignement et langue enseignée en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. L'enseignement bilingue a commencé en langue hawsa en 1973, s'est élargi à la langue zarma en 1976, puis aux langues kanuri, tamajaq et fulfulde en 1979.

31. De même, au Mali, dans l'enseignement en langue nationale (cf. Skattum, 2000), qui a adopté en 1987 ce qu'il est convenu d'appeler la pédagogie convergente (cf. Fomba et al., 2003), la langue malienne assume la fonction de langue d'enseignement et est langue enseignée de la 1<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>

année, assumant seulement cette dernière fonction les deux années suivantes. Le français est langue enseignée à partir de la 2e année et devient langue d'enseignement en 5e et 6e année. L'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement a débuté en 1979 avec la langue bambara et elle s'est élargie en 1982 aux langues fulfulde, songhoï et tamashek. Aujourd'hui, 11 des 13 langues maliennes reconnues par la loi sont utilisées comme langues d'enseignement.

32. Le Burkina Faso connaît lui aussi un modèle bilingue successif au sein des écoles gérées par l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (cf. Ilboudo, 2003). Cependant, comparé aux modèles précédents, celui-ci montre quelques différences. Le cycle d'enseignement en est un de quatre ans. La langue burkinabe assume les deux fonctions de langue d'enseignement et de langue enseignée pendant les deux premières années. Parallèlement, le français est enseigné sur la base des acquis de l'alphabétisation en langue burkinabe. En 3e et en 4e année, cette dernière langue assume la fonction de langue d'enseignement. L'utilisation d'une langue nationale a commencé en 1994 avec la langue moore et s'est ensuite élargie à partir de 1999 à d'autres langues du pays, le jula, le fulfulde, etc. Du point de vue de l'enseignement des langues, il s'agit là d'un bilinguisme additif, comme le souligne l'auteur de notre document, par contre, du point de vue de l'utilisation des langues, il s'agit bel et bien d'un bilinguisme successif.

33. Enfin, le cas de l'utilisation de la langue nationale au Burundi est un cas particulier de bilinguisme successif (Burundi, 2003). En effet, selon les textes de la réforme de 1973 qui régissent cette utilisation, il s'agissait, dans la perspective de «nationaliser et rationaliser pour rentabiliser», d'une kirundisation de l'enseignement primaire, la langue kirundi devant assumer la fonction de langue d'enseignement dans les six années de l'école primaire, le français ne devant être introduit qu'en 5e et 6e année comme langue enseignée. En 1975, on décida d'introduire cette dernière langue dans la même fonction en 3e année, et en 1989, dès la 1e année. Apparemment, le kirundi n'a jamais été la langue d'enseignement pendant les six années. En effet, selon Burundi (1988, 1989 et 2003) et Ntahombaye (1994), il n'a assumé cette fonction que de la 1e à la 4e année, alors que selon Frey (1993), il assume cette fonction de la 1e à la 6e année. Quoiqu'il en soit, le kirundi est aujourd'hui la langue d'enseignement pendant les quatre premières années, le français l'étant pendant les deux années suivantes. On est donc passé d'un modèle monolingue d'utilisation de la langue africaine, stipulé dans les textes de 1973, à un modèle bilingue successif, effectivement mis en oeuvre.

### 5.2.3. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

34. Comparé aux deux modèles précédents, le modèle bilingue simultané est plutôt complexe. En effet, faisant usage de deux langues d'enseignement comme les autres modèles bilingues, ce modèle retient à tous les niveaux une langue africaine et la langue coloniale comme langues d'enseignement. Si on distingue maintenant l'enseignement de la lecture et de l'écriture des autres enseignements, on observe à la fois une succession et une simultanéité des langues d'enseignement. Il est en fait difficile de parler ici de modèle, un seul pays illustrant celui-ci, la Zambie.

35. En effet, en Zambie, le Primary Reading Programme (PRP) s'est assigné comme objectif principal la facilitation de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (cf. Sampa, 2003). De ce fait, concernant l'enseignement de ces deux matières, le PRP retient, en 1e année, un enseignement de la lecture et de l'écriture d'une langue zambienne associé à un enseignement de l'anglais oral, en 2e année, la poursuite de l'enseignement de la langue zambienne et un enseignement de l'anglais écrit et oral prenant appui sur les acquis de la 1e année, et, de la 3e à la 7e année, une consolidation de l'enseignement de la lecture et l'écriture de la langue zambienne et de l'anglais. Quelles sont donc les langues d'enseignement? Les langues zambiennes retenues, qui sont au nombre de 7, et la langue anglaise sont toutes des langues d'enseignement, chacune pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en elle. Concernant les autres matières, quel que soit le niveau, l'anglais, qui demeure la

langue officielle, est la langue d'enseignement. Cependant, et le maître et l'élève ont le choix entre cette langue et l'une ou l'autre des langues zambiennes d'enseignement, pour mieux exprimer leur pensée (cf. Zambia, 2000). Ajoutons que, outre l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'une langue zambienne, est aussi offert un enseignement propre consacré aux langues de la Zambie.

### **5.3. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

36. L'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement a dans le cas général donné des résultats positifs. Il n'est pas nécessaire de présenter les résultats de toutes les entreprises mentionnées plus haut, d'autant plus qu'un document de base leur est consacré (cf. Alidou et Garba, 2003). Des travaux réalisés dans le cadre et autour du cadre du thème de la pertinence de l'éducation, celui de la Zambie concerne la lecture, celui du Mali, la pédagogie convergente, celui du Nigéria a trait à une éducation spéciale, celui du Burkina Faso est à cheval sur l'enseignement primaire et l'école communautaire, celui du Burundi est une expérience interrompue de nationalisation de la langue d'enseignement, seule l'étude du Niger concerne un véritable enseignement primaire en langue nationale.

37. De ce fait, on présentera ici les résultats obtenus dans l'évaluation comparée de l'enseignement bilingue au Niger (cf. Niger, 2002). Les tests ont été administrés en deux langues, le français et l'une des langues nigériennes qui servent de langue d'enseignement, les enfants testés sont issus de deux systèmes d'enseignement, l'enseignement traditionnel en français et l'enseignement bilingue en langue nigérienne-français et de trois classes, le CE2, le CM1 et le CM2, enfin, les matières testées sont la lecture, l'écriture et le calcul.

38. En lecture, que les classes soient testées en français ou en langue nigérienne, les élèves de l'enseignement bilingue obtiennent des résultats largement supérieurs, l'écart tendant cependant à s'amenuiser au CM2. Cependant, en compréhension du texte lu, les classes étant testées en français, les résultats des élèves de l'enseignement traditionnel sont supérieurs. Les classes l'étant en langue nigérienne, les élèves de l'enseignement bilingue sont encore les meilleurs, mais l'écart tend à s'amenuiser au CM1 et au CM2.

39. En écriture, les classes étant testés en français, les élèves de l'enseignement bilingue obtiennent des résultats légèrement supérieurs, mais s'inclinent au CM2. Les classes l'étant en langue nigérienne, les mêmes élèves obtiennent des résultats largement supérieurs, l'écart tendant cependant à s'amenuiser au CM2. En construction de phrases, cohérence du texte et orthographe, quand les classes sont testées en français, les élèves de l'enseignement traditionnel obtiennent des résultats légèrement supérieurs, quand elles le sont en langue nigérienne, ceux de l'enseignement bilingue obtiennent des résultats largement supérieurs, l'écart tendant cependant à s'amenuiser au CM2.

40. Enfin, en calcul, les classes étant testées en français, les élèves de l'enseignement traditionnel obtiennent des résultats légèrement supérieurs au CE2 et au CM1, les résultats étant identiques au CM2. Les classes étant testées en langue nigérienne, les élèves de l'enseignement bilingue obtiennent des résultats largement supérieurs.

### **5.4. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

41. Qu'elles aient lieu dans un cadre expérimental ou dans le cadre classique de l'éducation nationale, les entreprises d'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement ont le plus souvent, pour ne pas dire toujours, été dotées d'un personnel motivé, d'un personnel militant, qui croit fermement qu'une telle utilisation des langues africaines est bénéfique non seulement pour les élèves mais aussi pour le pays dans son ensemble. Dans le cas général, ce personnel n'est pas affecté d'office à une telle entreprise, il l'est à la demande de l'intéressé. D'autre part, qu'on soit partisan de

l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignant ou qu'on y soit opposé, on ne saurait nier que l'utilisation dans un processus de communication d'une langue comprise par les interlocuteurs facilite largement la communication des messages dans un sens comme dans l'autre. Enfin, il ne faut pas oublier que si, à l'origine, les entreprises d'utilisation des langues africaines apparaissaient comme des entreprises solitaires, encore que, dans un pays comme la Mauritanie, l'Institut des langues nationales a été fermement appuyé par les autorités comme à la fois facteur de paix nationale et expérience éducative (cf. Mauritanie, 1992), aujourd'hui elles sont soutenues soit par l'Etat lui-même, soit par des gouvernements étrangers, soit enfin par des ONG étrangères. Il apparaît donc légitime d'estimer ici que les facteurs de succès de l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement découlent de ces constats.

42. Le caractère militant du personnel implique que l'organisation de l'utilisation des langues africaines bénéficiera de tout ce dont elle a besoin, dans la mesure bien sûr des possibilités accordées à l'entreprise, pour constituer une réussite. L'utilisation de la langue comprise, quant à elle, permettra l'émergence des conditions qui sont requises pour sa propre réussite. Enfin, l'appui apporté à l'entreprise ne peut que renforcer la détermination des personnels. De ce fait, il est légitime d'estimer que les principaux facteurs de succès liés à l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement sont :

- une meilleure communication (expression, véhicule et compréhension) des messages en général, et de la connaissance éducative en particulier au sein de la salle de classe entre le maître et l'élève, mais aussi entre les élèves eux-mêmes,
- une meilleure participation de l'élève, qui ne redoute pas de prendre la parole dans l'utilisation du moyen de communication qu'est une langue qu'il maîtrise,
- la confiance du personnel en son travail impliquée par l'appui apporté à l'entreprise par les autorités et l'organisme de financement,
- d'où une plus grande motivation des personnels éducatifs (maître, directeur, chercheurs, formateurs, rédacteurs de manuels, etc.), qui, chacun à son niveau contribue de son mieux à la réussite de l'entreprise,
- enfin, des classes à effectifs raisonnables qui permettent un échange éducatif intense et enrichissant entre le maître et les élèves et aussi entre ces derniers.

## **5.5. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

43. Si judicieuse soit l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement, elle n'est pas exempte de problèmes. Seront développés ici quelques points relatifs à cette utilisation des langues africaines, qui peuvent constituer des problèmes, à savoir l'enseignement de la lecture des langues à tons et celui du calcul en langue africaine, l'instrumentalisation des langues utilisées et la formation et le déplacement des maîtres.

### **5.5.1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

44. A part quelques langues comme celles du groupe ouest-atlantique, wolof, pulaar, sereer, etc., les langues africaines sont des langues à tons. Ceci signifie, schématiquement, que deux mots qui s'écrivent avec les mêmes consonnes et les mêmes voyelles, peuvent être des mots différents, ayant des sens différents et qui seront lus et réalisés de manières différentes, tout simplement parce qu'ils portent des tons différents. Le ton est porté par la voyelle et il implique une certaine hauteur du son réalisant celle-ci. On ne dispose pas, dans les langues à tons, comme dans les langues atones, en français par exemple, d'un seul a, d'un seul i ou d'un seul o, mais, selon que la langue fait usage de deux, trois ou quatre tons, on aura deux, trois ou quatre a, i ou o. Dans le cas le plus simple, quand la

langue fait usage de deux tons, on dit que l'un est un ton bas et l'autre un ton haut, et la langue dispose de deux a, un a bas et un a haut, de deux i, un i bas et un i haut, etc.

45. Dans le cas général, le ton est noté par un accent aigu ou grave ou par un tiret inscrit au-dessus de la voyelle. Il se trouve qu'à l'heure actuelle, les alphabets des langues à tons ne retiennent pas les tons et donnent les lettres comme elles le sont dans les langues atones. Sur cette base, de rares pays invitent à la notation des tons une fois que le mot, consonnes et voyelles, est écrit, alors que tous les autres estiment qu'à l'aide du contexte, la lecture peut se passer du ton. La notation du ton une fois que le mot, consonnes et voyelles, est écrit suppose que le mot est connu du scripteur, le mot lui ayant été dicté ou ayant été exprimé par lui. Tel n'est pas le cas quand le mot doit être lu alors qu'il a été écrit sans ses tons. Dans ce cas, il n'est pas possible de lire sans connaître le contexte, lequel, une fois connu, guidera vers le sens à l'aide duquel les mots seront identifiés, lus et prononcés. Or la connaissance du contexte n'est pas à la portée de tout observateur de texte et lecteur potentiel.

### 5.5.2. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

46. On s'est rendu compte que l'organisation du calcul en peut être différente de la même organisation en français (Mijinguini, 2003). En effet, l'enseignement du calcul dans certaines langues africaines pose de ce fait des problèmes non négligeables. On en présentera deux. Les langues humaines font usage de syntagmes numériques, qui sont des formations constituées de numéraux. Un syntagme peut être additif, et le nombre qu'il désigne résulte de l'addition des deux nombres désignés par les numéraux du syntagme. C'est le cas dans vingt-cinq, 25 (= 20 + 5), quarante-deux, 42 (= 40 + 2), ou soixante-sept, 67 (= 60 + 7). Un syntagme peut aussi être multiplicatif, et le nombre qu'il désigne résulte, cette fois, de la multiplication des deux nombres - le second par le premier -, désignés par les numéraux du syntagme, comme le montrent deux-cents, 200 (= 100 x 2), trois mille, 3000 (= 1000 x 3), ou six mille, 6000 (= 1000 x 6). L'ordre auquel est soumise l'organisation des syntagmes numériques varie d'une langue à l'autre. On a ici des exemples en français. Par contre, en bambara, si vingt-cinq se dit *mùgan-ni-dúuru* (vingt-et-cinq) et suit le même ordre que le français, il n'en est pas de même de trois-mille, qui se dit *wáa-sàba* (mille-trois) et suit un ordre inverse.

47. Il y a là un inconvénient majeur pour la lecture et l'écriture du calcul universel dans les langues de ce type, car l'ordre suivi par celui-ci est identique à celui du français. De ce fait, en lecture, si, à un apprenant en bambara, on présente 25, il réalisera *mùgan-ni-dúuru*, ce qui est correct. Mais si on lui présente 3000, il pourra, soit garder la même logique, légitimement car elle est celle de la lecture, qui lui a été enseignée et qui impose de lire les mots dans l'ordre de leur apparition, et réaliser *sàba-wáa*, ce qui est incorrect, soit changer de logique, quitter celle de la lecture et aller à celle du calcul traditionnel, et réaliser *wáa-sàba*. De la même manière, en écriture, si on lui dicte *mùgan-ni-dúuru*, il écrira 25, ce qui est correct. Mais si on lui dicte *wáa-sàba*, ici aussi il pourra, soit garder la même logique, celle qui lui impose d'écrire dans l'ordre de la réalisation des mots au sein de la dictée, et qui lui a été enseignée dans l'écriture de la langue, et écrire 1000, puis 3, c'est-à-dire 10003, ce qui, bien sûr, est incorrect, soit quitter cette logique de l'écriture et rechercher celle du calcul universel qui lui permettra d'écrire 3000.

48. D'autre part, le système de numération du calcul universel est le système décimal, un système à base 10. L'enseignement du calcul en langue africaine, calqué sur celui du calcul universel, fait usage de ce système et non pas du système qui est traditionnellement en usage dans cette langue. Il y a là un autre inconvénient majeur. En effet, si les langues mandé, comme le bambara ou le soninké, connaissent un système à base 10, il n'en est pas de même des langues ouest-atlantiques, comme le wolof ou le pulaar, dont l'étude morphologique du numéral révèle clairement qu'elles font usage d'un système à base 5. L'enseignement du calcul universel, sans aucune prise en compte de l'expérience de l'apprenant et de celle de son entourage en calcul traditionnel, impose ainsi un système de comptage

que l'apprenant ne connaît pas et n'a jamais exploité. Une telle pratique ne peut qu'entraver la communication de la connaissance et donc, la compréhension et la maîtrise du calcul universel.

### **5.5.3. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

49. La disponibilité des termes scientifiques requis pour l'enseignement est la contrainte majeure à laquelle s'est heurtée la généralisation de l'enseignement en kirundi (cf. Burundi, 2003:38). En effet, une langue constitue toujours un instrument de communication dans son espace naturel d'utilisation, en ce sens qu'elle montre une aptitude à exprimer les réalités appartenant à cet espace et à y assumer la communication entre les locuteurs. Mais, dès lors que des réalités nouvelles sont mises à jour ou introduites dans cet espace, la langue se trouve, du fait de la nouveauté des réalités, dans l'incapacité d'exprimer celles-ci et donc de prendre en charge la communication qui devrait éventuellement les intégrer. Tel est le cas quand on institue comme langue d'enseignement une langue qui n'a jamais assumé cette fonction, la langue se trouvant alors confrontée à des domaines nouveaux. Afin de devenir un instrument de communication, la langue demandera à être enrichie, elle demandera à être adaptée à ces nouveaux domaines, lesquels sont la linguistique, les mathématiques, les sciences de la vie, etc. Ainsi, instrumentaliser une langue, c'est agir sur elle afin qu'elle puisse être utilisée comme instrument de communication. L'instrumentalisation de la langue, qui doit être distinguée de l'instrumentation des matières, sera réalisée à travers trois actions, la néologie, la terminologique et la phraséologique.

50. L'action néologique, qui consiste en la création de nouveaux mots et dont les différentes étapes ont été décrites ailleurs (cf. Halaoui, 1993), pose aujourd'hui quelques problèmes majeurs. Elle est dans le cas général entreprise sans qu'on se soit au préalable assuré scientifiquement de l'absence réelle dans la langue, du mot qui rend le sens de celui qu'on se propose de créer. En fait, tout mot appartenant à un domaine spécialisé, discipline ou matière pour ce qui concerne l'enseignement, l'action néologique est entreprise aujourd'hui sans avoir au préalable identifié le stock des mots appartenant à ce domaine dans la langue qu'on se propose d'enrichir. Enfin, la même action néologique est réalisée en général dans la traduction en langue africaine du mot en langue coloniale, français ou anglais. De ce fait, quand on veut entrer dans l'action terminologique, laquelle consiste à présenter l'ensemble des mots en usage dans un domaine spécialisé (cf. Halaoui, 1989), on ne fait pratiquement aucune enquête terminologique dans la langue à enrichir, on établit seulement dans la langue coloniale en usage la liste de mots en usage dans ce domaine et on traduit ces mots dans la langue africaine. Il y a dans cette procédure plusieurs inconvénients dont les plus déplorables sont ceux qui consistent à créer un mot pour désigner une réalité qui est déjà nommée dans la langue, à soumettre la langue africaine à la langue coloniale et à se contenter des seuls termes en usage dans celle-ci, à nier pratiquement l'existence de la terminologie recherchée dans la langue africaine, à admettre d'un ensemble de traductions de mots étrangers alors qu'on recherche les mots de la langue elle-même, à courir le risque de voir refuser le nouveau mot par les utilisateurs, etc.

### **5.5.4. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**

51. En contexte d'utilisation de la seule langue coloniale comme langue d'enseignement, la formation des maîtres a lieu dans cette seule langue sur la base d'un seul et unique programme et de manuels rédigés dans cette même langue. En politique d'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement, tout comme les manuels demanderont à être rédigés autant de fois qu'il y aura de langues d'enseignement retenues (cf. Halaoui, 2003b), les maîtres demanderont aussi à être formés dans les mêmes conditions, autant de fois qu'il y aura de langues d'enseignement retenues. Il y aura là, à n'en pas douter, un facteur d'augmentation du coût de la formation des maîtres.

52. D'autre part, toujours en contexte d'utilisation de la seule langue coloniale, le maître est formé dans cette langue, et il peut enseigner partout où cette langue est utilisée comme langue

d'enseignement, c'est-à-dire sur toute l'étendue du territoire national. Par contre, en contexte d'utilisation des langues africaines, un maître formé pour enseigner dans telle langue africaine, est condamné à former dans cette langue, à moins qu'il ne reçoive une formation pour enseigner dans une autre langue, dans laquelle il sera aussi condamné à former. Quelle que soit la langue africaine dans laquelle il aura été formé, il ne pourra enseigner que dans une école où cette langue est langue d'enseignement, il ne pourra enseigner que sur l'étendue du territoire où cette même langue est langue d'enseignement. De ce fait, si, dans l'usage d'une langue coloniale, le maître pouvait être déplacé d'une école à l'autre sur tout le territoire, dans l'usage de plusieurs langues, il ne le pourra plus, étant limité par l'étendue de l'utilisation de la langue d'enseignement dans laquelle il aura été formé.



## 6. CONCLUSION

53. Les faits étant présentés, les leçons à en tirer semblent pouvoir s'organiser en quatre domaines, celui de la compatibilité de l'éducation avec la société, celui de l'adoption du moyen de communication en usage, celui de l'intégration de la base de connaissance existante, enfin, celui de l'apport des connaissances nouvelles requises. Ceci étant, on se permettra d'adopter comme base de départ une affirmation élémentaire inspirée du monde agricole. *On ne greffe pas un manguier sur un citronnier*. En effet, pour qu'une greffe prenne, il faut que le greffon et le greffé soient compatibles. Si la greffe contribue toujours à l'émergence d'une nouvelle plante à constitution hybride, cette constitution montrera des traits provenant à la fois du greffé et du greffon, si la compatibilité est acquise, elle montrera par contre des traits inattendus, qui ne proviennent ni de celui-ci ni de celui-là, si la compatibilité ne l'est pas. Dans un cas, la nouvelle plante intégrera le monde agricole utile, dans l'autre, elle demeurera en marge de ce monde.

54. Telle est la situation dans laquelle se trouve en général l'éducation dans son rapport à l'élève. Le processus éducatif étant assimilable à une greffe, l'éducation elle-même l'étant à un greffon, celui-ci doit être compatible avec les connaissances, les croyances, les mœurs, les coutumes, les pratiques, etc., que l'élève a en lui. L'éducation, tant dans ses orientations que dans ses enseignements, doit être compatible avec la société qui est représentée par l'élève. Si tel est le cas, la greffe éducative prendra dans l'acquisition et l'assimilation par l'élève des savoir, savoir-faire et savoir-être que l'éducation lui apporte, ce qui lui permettra d'être intégré à la société. Si, par contre, apparaissent des incompatibilités, celles-ci constitueront autant d'obstacles entravant le processus de la greffe. Selon la personnalité de l'élève, celle-ci prendra partiellement ou ne prendra pas, ce qui le plus souvent le maintiendra en marge de la société. Telle est la leçon générale qui nous semble devoir être tirée des connaissances acquises sur la pertinence de l'éducation.

55. De manière plus particulière, si on fait abstraction de ses finalités et qu'on se focalise sur ses objectifs, on peut admettre que l'objectif essentiel de l'éducation est d'enseigner des savoir, savoir faire et savoir-être. Cependant tout enseignement digne de ce nom s'organise en général en des contenus faisant l'objet d'une communication verbale, orale ou écrite, associée à des exemples pratiques, lesquels peuvent être de différents types. La compatibilité mise en exergue plus haut, mais aussi la logique la plus élémentaire de la communication, sans parler des contenus des études de cas qui ont été réalisées, imposent d'utiliser comme moyen de communication le moyen utilisé par l'élève lui-même dans ses actions de tous les jours, c'est-à-dire une langue qu'il comprend. Dans un tel cas de figure, l'élève fait l'économie de l'effort fourni pour apprendre une langue et comprendre en elle simultanément, à savoir la langue coloniale, devenue langue officielle et langue d'enseignement. L'utilisation des langues africaines comme langues d'enseignement pendant les premières années de l'enseignement primaire s'impose donc, non pas, précisons-le, pour satisfaire un besoin quelconque d'africanité ou une revanche sur la colonisation, mais essentiellement pour faciliter la communication de la connaissance.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

ADEA. 2003. *Improving the Quality of Education in Sub-Saharan Africa*. Proceedings of the ADEA Biennale. ADEA Biennale Meeting, Grand Baie, Mauritius, December 2-5, 2003.

CALVET, L.J. 1986. *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses universitaires de France.

FOURIE, D. J. 1997 « Educational Language policy and the indigenous languages of Namibia » in : *International Journal of the Sociology of Language*, 17 (4), 221 – 224.

HALAOUI, N. 1996. *Politique et aménagement linguistique*. Récupéré le 20 février 2003 sur <http://www.quebec.ca>

NIANE, B. 2003. *Décentralisation et diversification des systèmes : impliquer et responsabiliser pour une « citoyenneté scolaire*. Document non-publié.