

Introduction

Thomas BEARTH
Département de linguistique générale
de l'Université de Zürich (Linguistique africaine)

*C'est en étant assis sur une vieille natte
qu'on en tisse une nouvelle.*
Proverbe toura

Promu inlassablement depuis bientôt un demi-siècle par l'UNESCO (UNESCO 1953), revendiqué à l'unanimité par un nombre croissant d'africanistes originaires du continent noir (Boadi 1976, Tadadjeu 1977, 1980, Djité 1990, Bamgbose 1991, Prah 1995; et bien d'autres) ainsi que par une phalange de linguistes et de sociologues de tout bord (Houis 1971, Ohly 1987, Laitin 1992, Mansour 1993; voir aussi des ouvrages collectifs tels que Kotey & Haig Der-Houssian 1977, Williamson 1985, Fardon & Fourniss 1994), reconnu «chaînon manquant» d'un développement intégral et durable du continent (Djité 1993, Bamgbose 1991, Prah 1995), le recours aux langues africaines dans les programmes de formation, et plus particulièrement d'éducation scolaire, des populations africaines semblerait répondre à une exigence du simple bon sens psycho-socio-pédagogique. En effet, le rôle-clef de la langue maternelle (africaine pour l'immense majorité des populations concernées) comme instrument de socialisation primaire, comme répertoire de schémas de perception et d'appropriation du monde, et comme ressort cognitif des comportements orientés vers le milieu naturel et social ne saurait guère être mis en doute.

La thèse commune développée et documentée sous diverses facettes dans ce numéro spécial des TRANEL consiste à affirmer que la langue maternelle africaine est appelée à servir de dispositif d'apprentissage pour l'acquisition des contenus essentiels d'un programme scolaire qui soit fonctionnel sans être aliénant. L'accès aux savoirs de base, médiatisé par les langues africaines, est la clef de voûte d'un système éducatif qui, tout en étant le reflet des rapports socio-culturels dont émane — et dans lesquels s'inscrit — le vécu quotidien, assurera du même coup une ouverture plus large des esprits vers «d'autres horizons» (Tadadjeu, ce volume); un modèle scolaire qui, plutôt que de provoquer une rupture

intellectuelle et psychologique au nom d'un développement déconnecté du milieu d'origine, ancrera dans la connaissance de ce dernier l'éveil de capacités innovatives qui, en retour, y trouveront leur terrain d'application privilégié. Un tel projet scolaire se démarque très nettement du système éducatif en place qui — nonobstant la décolonisation effectuée sur le plan de la matière enseignée — maintient le principe d'acquisition des savoirs qui avait présidé à son introduction par le colonisateur, principe fondé sur une perception explicitement déficitaire de tout ce qui était langue — ou dans la terminologie de l'époque, «dialecte» — et (absence de) culture africaine, comme le disait si bien le fameux rapport d'A. Davesne 1933 (cit. Dumont 1983, 202): «La langue française est un incomparable instrument de civilisation», et les langues africaines «des dialectes uniquement parlés, à l'extension singulièrement limitée». Il est, sur ce point, l'antithèse d'une école qui, héritière (par la fatalité des choses plutôt que nécessairement par le choix des héritiers) de ce principe de négation radicale de toutes les valeurs acquises au travers de la socialisation primaire, est, dès le premier jour de la carrière scolaire du jeune Africain, à la fois symbole et véhicule d'une rupture qui, de ce fait, reste à ce jour génératrice d'une «apartheid» interne, d'un clivage socio-économique linguistiquement conditionné entre les élites d'une part et le gros des descolarisés, semi-lettrés et non-scolarisés de l'autre. L'accès inégal aux ressources de la communication a pour corollaire inévitable le partage inégal des ressources technologiques et économiques qui est une des causes de leur gaspillage. Or, il est courant de diagnostiquer la faiblesse du rendement scolaire comme une des origines du «mal africain», mais, curieusement, ce diagnostic ne donne que rarement lieu à une réflexion sérieuse sur les finalités du développement dont cette école est censée être le moteur, ni sur les présupposés d'ordre linguistique.

Il y a pire. On s'est résigné à prendre cet état de choses comme un donné naturel, un mal inné. C'est que l'on a tendance à s'habituer aux catastrophes lorsqu'elles sont permanentes et auto-reproductives. On peut cependant se demander pour combien de temps l'Afrique pourra encore se payer le luxe d'une école qui fige la majeure partie de ceux qu'elle a formés à l'état d'estropiés de la communication. Ses tuteurs européens, par une singulière myopie, persistent encore à croire que ce qu'il est convenu d'appeler la démocratisation, pourra se ramener à une réforme des lois et des institutions sans qu'on ait à tenir compte du rapport nécessaire entre «voix» et «langue». A priori, et indépendamment de toute autre condition

nécessaire à l'instauration d'un débat ouvert à tous, seul celui qui contrôle les registres rhétoriques d'une langue de grande communication — européenne dans la majorité des cas — aura la chance d'y participer effectivement (Rusch 1984). De façon tout à fait analogue, la participation réelle des populations aux discours de développement — qui les concernent de près et affectent leur mode de vie — et le décroisement mutuel de leurs savoirs et de celui des experts, exigeraient qu'au préalable, l'hégémonie communicative de ces derniers (Briggs 1986) cède la place à un dialogue authentique. Le refus de prendre au sérieux l'asymétrie des compétences discursives résultant en partie du moins de l'inadaptation du système éducatif aux réalités du milieu est là encore une des causes principales de nombreux échecs, frustrations et gaspillages d'énergies et de moyens (Kishindo 1987, Ohly 1987).

L'Afrique postcoloniale a mis en oeuvre des stratégies variées pour combler le fossé éducatif hérité de l'ère coloniale. Au lendemain de l'indépendance, une stratégie exolingue radicale — misant totalement sur les langues européennes considérées comme courroies de transmission exclusives des savoirs conduisant au progrès — en conjonction avec son extension progressive aux couches jusque là défavorisées de la population, semblait offrir, aux yeux de la plupart des gouvernements et des populations concernées elles-mêmes, les meilleures garanties d'un développement équilibré ainsi que la promesse d'assurer à moyen terme à chaque citoyen des chances de départ égales. Comment alors s'expliquer que l'institution sur laquelle s'appuyait cette stratégie soit devenue, aux yeux de certains, toujours plus nombreux, parmi ceux-là mêmes qui lui doivent tout, l'instrument qui, paradoxalement, reproduit constamment les conditions qui empêchent précisément le «saut en avant» dont elle était censée être garante ?

Reculer pour mieux sauter ? Il serait faux de s'imaginer que la situation paradoxale résultant de l'application de cette maxime ait échappé aux autorités compétentes; celles-ci y ont réagi de différentes manières (CONFEMEN 1986). Depuis les années 70, en effet, on voit surgir un peu partout des initiatives qui cherchent à explorer ou à promouvoir des alternatives susceptibles de pallier aux effets négatifs reconnus d'une politique éducative radicalement exolingue. Cependant ces initiatives n'ont abouti, à quelques exceptions près (on pourrait relever ici les cas, assez particuliers, de la Tanzanie et la Somalie), ni à la formulation d'une politique cohérente d'éducation de base endolingue ni à la généralisation et à la permanence des expériences plus ou moins audacieuses tentées ici et

là. Parmi les causes de l'avortement des stratégies de contextualisation linguistique en matière d'enseignement mises en oeuvre à cette époque, il faut nommer en premier lieu leur introduction précipitée, littéralement par décret gouvernemental dans certains cas, sans que les conditions nécessaires à leur intégration effective dans le système éducatif aient été remplies. Plus spécifiquement, les causes du bilan généralement négatif de ces expériences ont été (cf. Bodomo 1996)

- le manque de grammaires descriptives des langues africaines concernées;
- la standardisation insuffisante de certaines de ces langues (orthographe déficientes ou insuffisamment agréées, divergences dialectales);
- la formation insuffisante des maîtres;
- le manque de manuels, respectivement des moyens de reproduction de matériaux d'enseignement disponibles;
- l'absence d'une politique linguistique clairement définie;
- la résistance psychologique des populations elles-mêmes qui, censées bénéficier d'une école plus proche de leur milieu linguistique, continuaient cependant à associer d'une part langue européenne, éducation et émancipation sociale et économique, et de l'autre langues africaines et perpétuation d'un état de pauvreté et de marginalisation sociale.

C'est devant cet arrière-plan historique et actuel — actuel dans la mesure où la question de la relation entre langues et éducation est restée en suspens depuis — que le lecteur saura mieux apprécier l'apport des articles réunis dans ce numéro. Les auteurs qui ont bien voulu y contribuer n'ignorent rien de ces difficultés qui jonchent la voie de la réalisation d'une politique de mise en valeur des langues maternelles dans l'éducation scolaire. On ne manquera pas d'en être frappé à la lecture des exposés de André MBULA Paluku et de Melchior KANYAMIBWA, dont le but essentiel est de tirer, très sobrement, les leçons des expériences respectives du Zaïre et du Rwanda. Ces expériences, comme d'ailleurs celle du Cameroun qui est sous-jacente aux deux articles d'Elisabeth GFELLER et de Maurice TADADJEU et Gabriel MBA, ne prennent leur pleine signification que lorsqu'on les interprète par rapport aux situations de multilinguisme très variées dans lesquelles elles s'inscrivent. A ce titre, l'intérêt du cas rwandais réside dans le fait qu'il contredit la théorie selon laquelle le multilinguisme endogène — pratiquement absent de ce pays exceptionnel

en Afrique à ce titre — serait l'obstacle principal au fonctionnement complémentaire de la langue africaine maternelle utilisée dans l'éducation de base et d'une langue européenne servant principalement de moyen d'instruction au niveau supérieur. Un autre point d'intérêt sont les modifications dont fait état l'auteur qui sont en train d'affecter l'équilibre exo-/endolingue de ce pays à la suite du récent reflux de populations déplacées.

Par contraste, à ne regarder que le nombre des langues, le Zaïre et le Cameroun, avec 210 et 250 langues parlées sur leurs territoires respectifs, semblent comparables en tant que représentants typiques du multilinguisme extensif endémique à l'Afrique. Cependant il s'agit de deux types distincts de multilinguisme, soumis par ailleurs à des dynamiques sociolinguistiques très différentes, qui par conséquent appellent des stratégies différentes de mise en valeur de ces langues dans l'éducation. En face du puzzle linguistique quasiment irréductible du Cameroun, le Zaïre, grâce à sa stratification très nette, rendrait envisageable une politique endolingue sélective se limitant (dans une première étape ?) à la mise en valeur de quatre grandes langues véhiculaires à vocation nationale dont les aires d'extension recouvrent la quasi-totalité du territoire. On dirait qu'avec l'approche sélective préconisée pour le Zaïre, la question du recours à la langue maternelle au sens plus strict du terme — par opposition à l'utilisation d'une langue africaine éventuellement secondaire — reste posée.

Les quatre articles mentionnés ci-dessus reflètent le contenu des communications présentées au Colloque sur le thème «Langues et éducation en Afrique Centrale» ayant eu lieu le 23 mars 1996 à l'Université de Neuchâtel le lendemain de la soutenance d'une thèse rédigée sous la direction de Bernard Py et portant sur le rapport entre éducation et multilinguisme au Cameroun (Gfeller, sous presse), thèse qui traitait précisément d'un modèle éducatif adapté à une des situations multilingues les plus complexes du continent noir. Le lecteur trouvera résumé l'essentiel de cette thèse dans l'article de GFELLER. Elle traite du modèle éducatif trilingue dans une perspective comparative incorporant les cas de l'Éthiopie et de la Suisse. Ce «modèle camerounais» a fait l'objet d'une expérience menée depuis une quinzaine d'années par l'Université de Yaoundé, expérience décrite dans TADADJEU/MBA et dont les résultats permettront aux auteurs de constater que «l'enseignement expérimental des langues nationales au Cameroun a permis une réconciliation entre l'école et la communauté. A ce titre, l'école est devenue un bien communautaire qui

enracine l'enfant dans sa communauté tout autant qu'elle l'ouvre à d'autres cultures ...»

Evoquée lors du Colloque, une expérience semblable menée depuis le milieu des années 80 en Côte d'Ivoire et connue sous le nom de «Projet-nord» fait l'objet des contributions de Pascal KOKORA et de François ADOPO. La première reprend l'essentiel d'un article publié en 1987 dans le numéro 21 des *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique* qui n'a rien perdu de son actualité dans la mesure où, avec l'appui d'expériences détaillées, il met en évidence l'enjeu pédagogique d'une approche orale se prévalant de la langue maternelle comme ressource de connaissances scientifiques. La seconde, émanant de la plume de l'actuel directeur de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire, retrace le destin de ce projet jusqu'à ce jour, en insistant sur ses implications socio-économiques.

Si pour les trois premiers auteurs — MBULA, KANYAMIBWA et GFELLER — le choix des langues dans le cadre d'un programme d'éducation à la fois efficace et réaliste est central, les suivants — TADADJEU/MBA, KOKORA et ADOPO — s'intéressent avant tout aux implications pédagogiques du choix des langues d'éducation. Pour prévenir un malentendu possible, précisons qu'à nul moment — le lecteur s'en rendra vite compte — aucun des auteurs n'aura été tant soit peu effleuré par l'idée de remplacer, en tant qu'objectif de l'enseignement scolaire généralisé, la maîtrise d'une grande langue de communication — en général la langue officielle du pays — par l'enseignement d'une langue africaine, quel que soit son statut par ailleurs. L'acquisition d'une compétence sûre dans une langue européenne restera un objectif incontestablement prioritaire de toute éducation scolaire en Afrique. Mais comme des rapports chiffrés (KOKORA, ce volume) l'indiquent — l'observation n'est d'ailleurs pas nouvelle —, cet objectif sera mieux atteint moyennant son insertion dans une compétence de base acquise d'abord en langue maternelle plutôt que moyennant une rupture obligeant l'enfant à reconstruire artificiellement un univers significatif situé en dehors de sa sphère d'expérience habituelle. Néanmoins, il ne faut pas voir dans les langues locales ou véhiculaires africaines de simples instruments pour faciliter le passage à la maîtrise du français, de l'anglais ou du portugais. Toute la philosophie éducative présentée ici repose sur la complémentarité fonctionnelle entre les diverses langues en présence, chacune jouant le rôle qui lui revient à son niveau. Comme le suggère le

proverbe cité en exergue, la vieille natte est indispensable pour en tisser une nouvelle, mais contrairement à ce que l'on aurait pu en déduire aussi, la nouvelle natte ne remplacera pas l'ancienne dans ses fonctions.

Cette conception di- ou même polyglossique de l'accès à la matière enseignée s'articule sur celle d'une redéfinition des rôles respectifs des modes d'enseignement oral et écrit. Essentiellement, l'oral retrouvera dans une stratégie éducative globale sa place à côté de l'écrit, ou plutôt ce dernier à côté de l'oral, car celui-ci servira à acquérir une maîtrise initiale des disciplines telles que les mathématiques, la pharmacopée etc.

Panacée de tous les maux qui freinent l'Afrique dans son développement ? L'avenir le montrera. La lecture attentive des réflexions notamment de Tadjadjeu et d'Adopo à propos de modèles qui n'en sont plus au stade de projets, mais de réalisations évaluables et évaluées, ayant fait leur preuve dans la petite mesure où on leur a permis de s'appliquer, montrera qu'en définitive et en toute sobriété, un espoir est permis. Remettre l'école sur ses bons pieds, pour reprendre la tournure parlante d'Adopo, promet de payer des dividendes dans d'autres domaines que ceux de l'école: inversion des tendances à l'exode rural, du clivage entre société éduquée et monde traditionnel, etc. Il faudra cependant se rappeler que ce n'est pas du jour au lendemain que l'on récoltera les fruits d'une reconstruction de l'école sur une nouvelle base linguistique. Le retardement des effets est dans la nature même de l'éducation, qui est un investissement dans l'avenir. D'autant moins peut-on se payer le luxe de remettre à demain ce qui doit et peut être fait aujourd'hui, et d'autant plus les efforts de ceux qui s'y sont déjà mis méritent d'être soutenus par les organisations internationales spécialisées et par les agences de coopération. Car la faiblesse du rendement du présent système éducatif s'explique aussi par le désintérêt international pour la question linguistique sous-jacente aux problèmes de l'éducation en Afrique et pour les alternatives qui s'offrent dans ce domaine.

Cependant le but de ce volume n'est ni de polémiquer contre l'inertie des institutions ni de dénoncer une fois de plus les «maux de l'Afrique», mais de porter à la connaissance du public intéressé et des spécialistes — linguistes, pédagogues, planificateurs, politiciens, gestionnaires de la coopération Nord-Sud —, une réalité et des réalisations largement ignorées. En effet l'enseignement sur la base des langues maternelles n'est plus à l'état de projet. Certains articles de ce numéro en témoignent: les protagonistes, tous universitaires et hommes et femme du terrain, n'ont pas

attendu que les bailleurs de fonds ouvrent les écluses, ou que la bonne volonté des responsables politiques leur soit irréversiblement assurée.

Il me reste à remercier vivement

- l'Université de Neuchâtel et en particulier mon collègue Bernard Py d'avoir accueilli le Colloque et d'avoir accepté d'en publier les retombées sous forme de ce numéro spécial,
- la Société Suisse des Etudes Africaines d'avoir accordé un financement pour le Colloque,
- Marinette Matthey, Laurent Gajo et Fabrice Jeanneret, collaborateurs du Centre de linguistique appliquée, de s'être occupés de la relecture des textes et
- Mme Esther Py, secrétaire du Centre de linguistique appliquée, de s'être chargée de la mise au point technique des textes en vue de leur publication.

Bibliographie

- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boadi, L. (1976). Mother Tongue Education in Ghana (pp. 83-112). In A. Bamgbose, *Mother Tongue Education. The West African Experience*.
- Bodomo, A. B. (1996). Linguistics, Education and Politics: an Interplay on the Study of Ghanaian Languages. *Languages of the World & Linguistic News Lines*, 10, 3-15.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research (= Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 1)*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press.
- CONFEMEN (= Conférence des Ministres de l'éducation des états d'expression française) (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris: Honoré Champion.
- Djité, P. (1990). Language and Development in Africa. *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, 26, 109-133.

- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Agence de Coopération Culturelle et Technique & Karthala.
- Fardon, R., & Furniss, G. (Eds) (1994). *African languages, development and the state*. London: Routledge.
- Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kishindo, P. J. (1987). The State of Scientific Terminology in Chichewa. *Logos* 7/2 (Namibia: Windhoek), 103-113.
- Kotey, P. F., & Der-Houssian, H. (Eds) (1977). *Language and Linguistic Problems in Africa (= Proceedings of the 7th Conference on African Linguistics)*. Columbia: Hornbeam Press.
- Laitin, D. D. (1992). *Language repertoires and state construction in Africa*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press.
- Mansour, G. (1993). *Multilingualism and Nation Building*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.
- Ohly, R. (1987). Corpus Planning, Glottoeconomics and Terminography. *Logos* 7/2 (Namibia: Windhoek), 55-67.
- Prah, K. K. (1995). *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn: German Foundation for International Development.
- Rusch, G. (1984). *Die verhinderte Mitsprache. Aspekte zur Sprachpolitik in Ghana, Togo und Obervolta*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- Tadadjeu, M. (1977). Cost-Benefit Analysis and Language Education Planning in Sub-Saharan Africa. In P. F.A. Kotey, & H. Der-Houssian, *Language and Linguistic Problems in Africa* (pp. 3-34). Columbia: Hornbeam Press.
- Tadadjeu, M. (1980). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education (= Monographs of Fundamental Education VIII)*, Paris.
- Williamson, K. (Ed.) (1985). *West African languages in education (= Beiträge zur Afrikanistik 27)*. Wien: Afro-Pub.