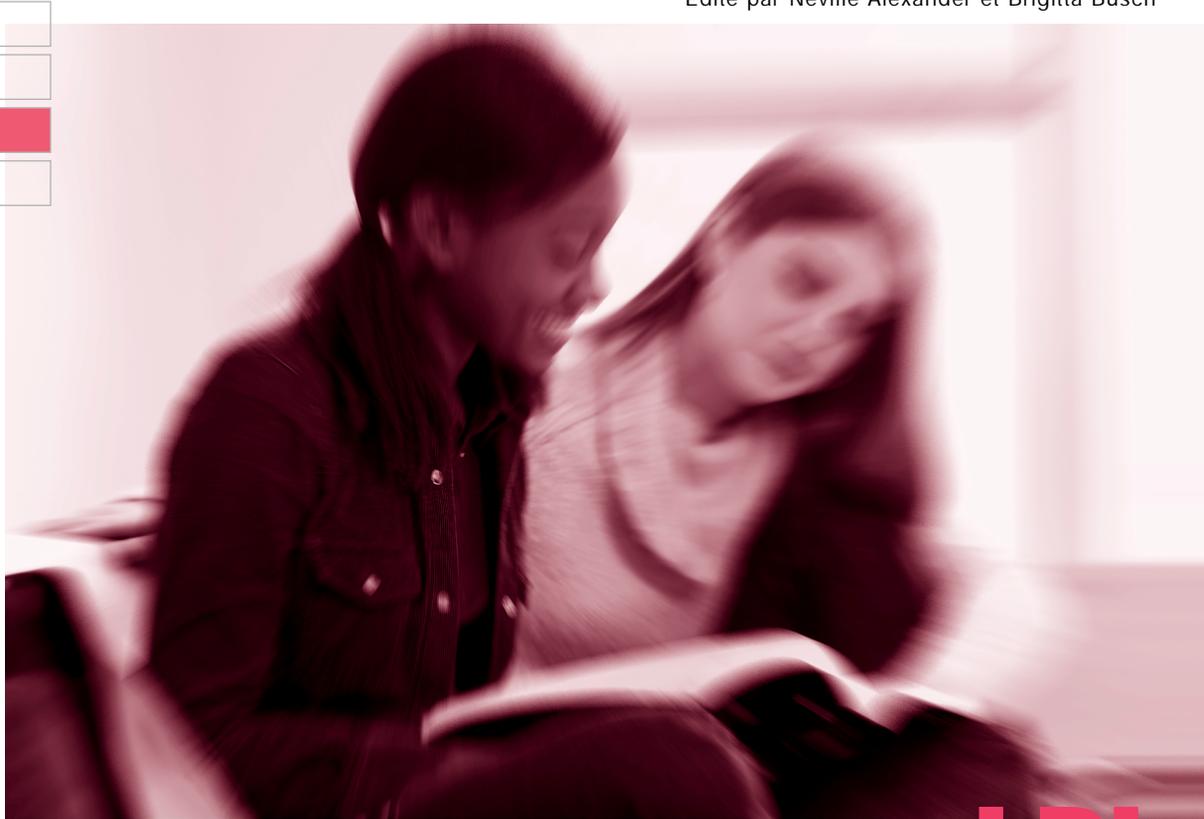


Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale

Echange interculturel avec des pays africains

Edité par Neville Alexander et Brigitta Busch



LDL

Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le Centre est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour¹. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

<http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

**Alphabétisation et diversité linguistique
dans une perspective globale:
échange interculturel avec des pays africains**

Coauteurs:

Neville Alexander

Ayo Bamgbose

Carole Bloch

Brigitta Busch

Daniel Coste

Viv Edwards

Arame Fal

Prince Kum'a Ndumbe III

Adama Samassékou

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Literacy and linguistic diversity in a global perspective: an intercultural exchange with African countries

ISBN 978-92-871-6141-3

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur

Mise en page: Christian Stenner

Imprimeur: Bacherneegg, Kapfenberg

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 978-92-871-6140-6

© Conseil de l'Europe, février 2007

Sommaire

Avant-propos <i>Monika Goodenough-Hofmann</i>	5
Préface <i>Adama Samassékou</i>	7
Introduction <i>Neville Alexander et Brigitta Busch</i>	9
Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale <i>Neville Alexander</i>	13
Langues et alphabétisation en Afrique <i>Ayo Bamgbose</i>	23
L'expérience de l'OSAD dans la publication des livres en langues nationales <i>Arame Fal</i>	33
Conscientisation des citoyens dans l'apprentissage des langues africaines: méthode d'approche et expériences de la Fondation AfricAvenir au Cameroun <i>Prince Kum'a Ndumbe III</i>	41
De petits livres dans de petites mains, à l'occasion de l'Année des langues africaines: projet «Histoires d'Afrique» <i>Carole Bloch</i>	51
Formation à l'alphabétisation des jeunes enfants: ressources Internet pour la formation des enseignants en contexte multilingue <i>Viv Edwards</i>	67
Développement de supports pédagogiques pour la diversité linguistique et l'apprentissage interculturel <i>Brigitta Busch</i>	81
Post-scriptum <i>Brigitta Busch</i>	99
Sociétés multilingues, éducation plurilingue Quelques remarques en marge <i>Daniel Coste</i>	101
Notes sur les auteurs	107

Avant-propos

L'un des problèmes les plus pressants du continent africain est de trouver une approche appropriée vis-à-vis du multilinguisme en Afrique et, en particulier, de la question de l'alphabétisation en vue d'atteindre l'objectif des Nations Unies «Une éducation pour tous». L'alphabétisation dans la langue maternelle et la formation des enseignants sont des facteurs clés pour atteindre les buts fixés dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012. Simultanément, l'Europe est confrontée à la réalité migratoire. Dans ce contexte, la promotion de la diversité linguistique et culturelle n'est pas uniquement cruciale pour la autonomiser les individus, mais également pour assurer une économie durable et la cohésion sociale.

Le projet «Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale: échange interculturel avec des pays africains» a été conduit en étroite coopération avec le ministère de l'Éducation de l'Autriche et la Commission de l'Autriche pour de l'Unesco. A travers ce partenariat, l'Autriche visait, d'une part, à renforcer la coopération entre l'Unesco et le Conseil de l'Europe et, d'autre part, entre le Centre européen pour les langues vivantes (Graz) et l'Académie africaine des langues en tant qu'institution de l'Union africaine œuvrant dans le domaine des politiques linguistiques.

Je suis convaincue que ce tout premier projet du CELV d'envergure transcontinentale, qui vise à promouvoir la diversité linguistique et l'alphabétisation dans une perspective globale, a grandement contribué à renforcer la visibilité du Conseil de l'Europe au sein de l'Unesco et auprès des linguistes africains les plus renommés, ainsi qu'à enrichir les expériences mutuels d'experts africains et européens. L'Europe peut beaucoup apprendre de l'Afrique sur le plan de la gestion de la diversité culturelle.

Dans la perspective d'un monde globalisé, il ne fait pas de doute que la question liée à la préservation du multilinguisme en Afrique et à son exploitation pour contribuer au développement durable est pertinente tant pour l'Europe que pour tout le système des Nations unies. Cette raison a amené l'Autriche à organiser une réunion à Strasbourg, en juin 2004, entre M. Walter Schwimmer, Secrétaire Général du Conseil de l'Europe en fonction à l'époque, et M. Adama Samassékou, Président de l'Académie africaine des langues. Cet échange de vues sur des objectifs communs a conduit à une coopération très fructueuse entre l'ACALAN et la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Les trois projets régionaux africains soutenus par l'Autriche dans les domaines du développement de matériels (PRAESA, Afrique du Sud), de la radio communautaire (NACALCO, Cameroun) et de la conscientisation dans l'utilisation des langues africaines en milieu scolaire (AfricAvenir, Cameroun) sont d'excellents exemples d'initiatives de base montrant des résultats durables et impliquant des parties prenantes locales.

Garantir la durabilité pour l'Année africaine des langues 2006/2007, telle fut l'une des raisons majeures qui a poussé l'Autriche à soumettre une résolution lors de la

33^e Conférence générale de l'Unesco en octobre 2005, demandant à l'Assemblée générale des Nations Unies de proclamer l'année 2008 l'«Année internationale des langues». La question fait actuellement l'objet de discussions à New York. Une telle «Année des langues des Nations Unies» permettrait de créer des synergies, qui seraient fort appréciées, avec l'«Année européenne du Dialogue interculturel 2008» de l'Union européenne.

Si je puis conclure sur une note personnelle, je dirais que le travail avec Carole Bloch, Brigitta Busch, Neville Alexander, Adama Samassékou, Maurice Tadadjeu et le Prince Kum'a Ndumbe III a été l'un des privilèges les plus grands au cours de ma carrière professionnelle. Et je voudrais leur exprimer ma plus profonde gratitude pour leur engagement au service de la diversité linguistique et culturelle, leur sagesse et leur générosité. Par son caractère transcontinental inhérent, le projet LDL a joué un rôle de pionnier pour le Conseil de l'Europe. J'espère sincèrement qu'il sera suivi de futures coopérations entre l'Europe et l'Afrique.

*Monika Goodenough-Hofmann
Ministère de l'Education, des Arts et de la Culture de l'Autriche*

5 avril 2007

Préface

La publication du présent ouvrage par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz est l'aboutissement d'une collaboration unique entre des linguistes et des professionnels des langues européens et africains. A ce titre, elle est un brillant exemple d'échange entre le Nord et le Sud. Ne serait-ce que pour cette raison, l'ouvrage revêt une importance capitale pour tous ceux qui œuvrent à l'établissement de rapports de pouvoirs plus symétriques à l'échelle planétaire.

L'ouvrage présente un autre intérêt: aujourd'hui, alors que l'Académie africaine des langues (ACALAN), en tant qu'organe spécialisé de l'Union africaine (UA), définit la forme et le fond de son programme stratégique pour le continent, il convient de se féliciter de toutes les réussites en matière de collaboration entre nos spécialistes et autres praticiens des langues et ceux qui travaillent auprès du CELV et de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (Strasbourg). Le partenariat entre les linguistes et les spécialistes et praticiens des langues de nos deux continents contribuera fortement, nous en sommes convaincus, à la réalisation du projet contenu dans le Plan d'action linguistique pour l'Afrique.

Enfin, cette publication vient à point nommé en cette année 2006/07, déclarée par l'UA «Année des langues africaines».

Nous souhaitons que cette publication soit diffusée aussi largement que possible dans tous les établissements d'enseignement supérieur du continent africain, dans ses versions française et anglaise. Nous espérons aussi pouvoir la diffuser dans plusieurs langues africaines.

*Adama Samassékou
Président de l'ACALAN
Bamako, 11 octobre 2006*

Introduction

Neville Alexander et Brigitta Busch

Cette publication reflète les thèmes et objectifs du projet Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale (LDL), mis en œuvre dans le cadre du deuxième programme à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Le projet a bénéficié du soutien du ministère autrichien de l'Éducation, de la Science et de la Culture, de la Commission autrichienne pour l'Unesco, du Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud (PRAESA), d'AfricAvenir (Cameroun) et de l'Association nationale des comités linguistiques du Cameroun (NACALCO). Il a réuni des spécialistes et des praticiens dans le domaine de la diversité linguistique et de l'alphabétisation, venus de divers pays européens et africains pour échanger et comparer leurs expériences et définir des secteurs où une coopération pourrait être mise en place pour le plus grand profit des uns et des autres. Réfléchir à des situations différentes de la nôtre nous permet de poser un regard nouveau sur celles qui nous sont familières: au cours du projet, l'observation de la réalité africaine a suscité des questions nouvelles sur les perspectives européennes et occidentales et, inversement, l'examen de la situation des locuteurs de langues non dominantes et immigrées en Europe a montré que les problèmes qui découlent de l'hégémonie linguistique sont à l'origine de processus d'exclusion sur les deux continents.

Cette publication, à la différence des autres matériels didactiques du CELV, aura un lectorat plus africain qu'europpéen. Les langues africaines et les initiatives de coopération Nord-Sud ont par conséquent été privilégiées. L'Union africaine a déclaré l'année 2006 «Année des langues africaines», afin d'attirer l'attention sur l'importance de ces langues pour promouvoir la cohésion sociale, l'inclusion et le développement économique. L'Année permettra de souligner le rôle des langues africaines dans l'éducation, l'édition et les médias.

La mise en place d'une alphabétisation effective dans les langues premières (L1) et d'approches bi/multilingues de l'éducation des jeunes enfants est maintenant communément considérée comme une des stratégies les plus efficaces, tant du point de vue de l'éducation des enfants que pour la cohésion des sociétés multilingues. La promotion de la diversité linguistique et culturelle est un volet incontournable de tout projet éducatif visant, dans une perspective véritablement internationale, à donner aux enfants la capacité de penser et d'agir à l'échelle globale et de s'adapter à la diversité linguistique et culturelle. Les objectifs du projet étaient les suivants:

- promouvoir la sensibilisation, et stimuler et encourager la recherche dans le domaine du développement des matériels pédagogiques pour l'éducation en L1 et

multilingue, et notamment de lignes directrices pour l'élaboration et l'utilisation des matériels;

- intensifier le dialogue interculturel et les échanges d'expériences et de réalisations entre les pays européens et africains;
- examiner les aspects pédagogiques et culturels de l'alphabétisation en langue maternelle dans les pays africains et dans les langues des migrants / minorités dans les sociétés européennes;
- mettre en place et/ou renforcer un réseau de spécialistes et de praticiens de l'enseignement des langues en Afrique et en Europe dans le domaine de la conception et de la réalisation de supports pour l'éducation primaire bi/multilingue basée sur la langue maternelle;
- développer, dans le cadre du CELV, un site web pour les matériels d'alphabétisation en langue maternelle et multilingue, lié à d'autres sites sur ce domaine en Europe, en Afrique et ailleurs.
- élaborer des lignes directrices sur le développement de matériels à l'intention des décideurs, des multiplicateurs, des formateurs pédagogiques et des auteurs et illustrateurs de manuels.

Les résultats attendus étaient la création d'un site web présentant des exemples de bonnes pratiques et de documents à l'intention des spécialistes, des multiplicateurs et des enseignants, et un ensemble de lignes directrices pour les concepteurs de matériels et les auteurs de manuels. Des exemples de bonnes pratiques et de documents pour les spécialistes, les multiplicateurs et les enseignants sont maintenant proposés sur Internet, et un lien vers le site administré par le PRAESA (www.tell.praesa.org) figure aussi sur celui du CELV, sous le lien «les supports TELL». On trouvera sur le site du LDL (www.ecml.at/mtp2/LDL) d'autres informations sur le projet, ainsi que des liens vers d'autres initiatives dans ce domaine et vers des matériels didactiques.

Le champ de cette publication

Neville Alexander donne à l'ouvrage son cadre général, en prônant une politique linguistique d'autonomisation contre l'exclusion sociale et l'hégémonie des langues dominantes (et en particulier l'anglais). Une telle politique doit reposer sur le respect de la diversité culturelle et la promotion du multilinguisme. Neville Alexander montre l'importance cruciale de la préservation des langues premières pour la diversité culturelle, la démocratie politique, le développement économique, l'efficacité de l'enseignement et la dignité humaine. Il affirme en conclusion que les efforts menés actuellement au sein de l'Union africaine en faveur d'une politique linguistique d'émancipation ne pourront aboutir que lorsque les langues africaines seront

intellectualisées, c'est-à-dire présentes en tant que support de l'instruction dans l'ensemble des systèmes éducatifs, y compris au niveau universitaire.

La contribution d'Ayo Bamgbose était conçue initialement comme un résumé des actes de l'atelier central du projet, qui a réuni des participants de plus de quarante pays d'Afrique et d'Europe. Elle souligne l'intérêt d'une perspective comparative pour examiner les pratiques africaines et européennes en matière de diversité linguistique et d'alphabétisation. Ayo Bamgbose montre qu'en dépit de différences évidentes, des problèmes analogues se posent concernant le rôle limité et le statut d'infériorité des langues non dominantes dans l'éducation, c'est-à-dire des langues des minorités régionales et des immigrants en Europe et de la plupart des langues africaines en Afrique. Il présente des stratégies qui permettraient d'améliorer le statut de ces langues, soulignant en conclusion qu'elles doivent en particulier bénéficier d'une attention accrue dans l'éducation. Il dresse aussi la liste des domaines où une coopération serait possible et cite en premier lieu les échanges sur les projets relatifs à l'éducation multilingue, à la conception et la réalisation de supports pour l'alphabétisation et de livres pour enfants et, enfin, à la formation des enseignants.

Arame Fal décrit la situation sociolinguistique du Sénégal, où le français sert de langue officielle bien que les trois quarts de la population ne le comprennent pas. Les langues africaines, et en particulier le wolof, sont extrêmement vivaces dans la communication orale, y compris dans des «domaines nobles» tels que les débats de l'Assemblée nationale, les médias et les productions culturelles. Sur la vingtaine de langues africaines parlées dans le pays, toutes n'ont pas encore été codifiées, et il n'existe de matériels pédagogiques que pour les six langues qui l'ont été dans les années 1960. Arame Fal insiste en particulier sur les travaux de l'ONG OSAD, active dans le domaine de l'édition de textes littéraires et de matériels pédagogiques dans les langues africaines.

Le Prince Kum'a Ndumbe III rend compte des activités de l'association *AfricAvenir*, dont le siège se trouve à Douala, au Cameroun. Il présente la campagne intensive de sensibilisation que cette ONG a menée en 2004 en faveur des langues africaines. Cette campagne a pris des formes multiples: des «forums de dialogue» de type séminaire, des «palabres africaines» (rencontres populaires dans les villages et les banlieues, autour de proverbes, de devinettes, d'histoires, de chansons, etc.), des «veillées de contes», des projections de films, des concerts de chorales chrétiennes, un concours de rap et un concours pour lequel 1 600 élèves ont montré leur connaissance des langues africaines. Les activités d'*AfricAvenir* comprennent aussi un projet visant la restitution de textes et de documents audio dans diverses langues camerounaises, conservés actuellement en Europe.

Carole Bloch présente le projet «Histoires d'Afrique», mené actuellement dans le cadre de l'Année des langues africaines. Le projet encourage la lecture de loisir, conçue comme un moyen de soutenir l'acquisition et le développement de l'écriture et de la lecture. Il vise à promouvoir une culture de lecture dans les langues africaines, à stimuler et soutenir l'industrie africaine de l'édition et les artistes africains dans les

domaines de la littérature et des arts graphiques, afin de faire naître et d'entretenir une littérature enfantine. A partir d'une collection de petits livres destinés aux enfants qui apprennent à lire, le projet vise à constituer un fonds commun de littérature enfantine pour les enfants d'Afrique. S'appuyant sur l'expérience du projet «Histoires d'Afrique», Carole Bloch examine les problèmes liés à la traduction et l'adaptation des documents pour des contextes linguistiques et culturels divers.

Dans sa contribution, Viv Edward présente un exemple de coopération Nord-Sud dans le domaine de la formation des enseignants. Les matériels développés dans le cadre du projet TELL (*Training for Early Literacy Learning* / Formation pour l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture), conçus initialement pour les enseignants des écoles multilingues du Royaume-Uni, ont été adaptés pour ceux qui participent à la mise en œuvre du nouveau curriculum post-apartheid de l'Afrique du Sud. Viv Edwards évoque plusieurs problèmes de «localisation» qui se posent lorsque des matériels sont transplantés d'un contexte dans un autre. Certains de ces problèmes ont un caractère superficiel, comme le remplacement des photographies et des illustrations afin de refléter les réalités locales; d'autres sont liés à des questions linguistiques ou concernent la suppression/l'ajout de thèmes et d'activités. Les matériels du projet TELL sont organisés de manière souple, sous plusieurs modules autonomes. Le site du projet TELL (www.tell.praesa.org) permet de télécharger un manuel à l'usage des formateurs, des matériels destinés aux personnes qui suivent les formations, des modèles d'activités et des transparents.

Enfin, Brigitta Busch examine les questions que soulèvent l'analyse et le développement des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Etudiant la conception des manuels destinés aux premières années de l'enseignement primaire dans un contexte bilingue, elle montre que les matériels bilingues, s'il s'agit de simples traductions des textes dans une langue non dominante, ne renversent pas systématiquement la hiérarchie entre les langues. Le renforcement du rôle des éléments visuels dans les matériels imprimés ouvre de nouvelles possibilités pour intégrer, harmonieusement et sans répétition inutile, deux ou plusieurs langues dans un même texte. Au moyen d'exemples de matériels rédigés dans plusieurs langues ou variétés d'une même langue avec la participation de membres du projet LDL, Brigitta Busch examine les stratégies qui permettent à l'apprenant de trouver une représentation de ses pratiques linguistiques, autorisent les différences et les variations et favorisent la sensibilisation à la langue et les compétences métalinguistiques.

Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale¹

Neville Alexander

Le nouvel ordre linguistique mondial

Les conquêtes coloniales, l'impérialisme et la mondialisation ont établi une hiérarchie de langues standard qui reflète les rapports de pouvoir à l'échelle planétaire. Sous l'effet – bien connu – des pressions économiques et sociales liées à la mise en place d'un gradient linguistique dans toute unité territoriale ou sociopolitique locale, nationale ou, en l'occurrence, internationale, cette configuration a accéléré la disparition d'innombrables variétés linguistiques. Seules les langues les plus puissantes² ont ainsi pu échapper à la stigmatisation et la marginalisation, et en premier lieu l'anglais qui est – pour citer David Crystal – une «langue mondiale», pour ne pas dire *la* langue mondiale.

De nombreuses études statistiques montrent que l'anglais est aujourd'hui la langue dominante dans les domaines du commerce international, de la finance, de la gouvernance mondiale, de l'enseignement supérieur, des sciences et techniques et de l'édition, pour ne citer que ceux-ci.³ Les statistiques relatives à Internet confirment ces observations. D'après globstats@global-reach.biz (30 septembre 2004), l'anglais est la langue de 35,2% des informations présentes sur Internet, les autres langues européennes représentant 35,7% et les langues asiatiques 32,3%. Les langues africaines autres que l'anglais ne méritent pas, pour l'heure, d'être mentionnées, car elles sont encore quasiment absentes d'Internet. On ne saurait trouver de meilleure expression que ce silence des statistiques pour évoquer la fracture numérique profonde qui touche, en particulier, les peuples d'Afrique. Selon Agnès Callamard,

... 41% des habitants d'Amérique du Nord, qui ne représentent que 6% de la population mondiale, ont directement accès à l'Internet, alors qu'en Afrique, qui abrite 10% de la population du globe, le pourcentage tombe à moins de 1%. Qui plus est, 97% des hébergeurs Internet et 86% des internautes sont concentrés dans les 29 pays de l'OCDE, qui représentent 92% du marché mondial (production et consommation) des matériels, logiciels et services des TI... (Cf. Unesco, 2005: 7)

1 Des versions antérieures de cette étude ont été publiées en tant que document hors-série du PRAESA (2003) et dans Dias (2004).

2 Crystal (2005: 1-26) étudie la question complexe de la disparition des langues et de la mesure de cette disparition.

3 Voir notamment Crystal (1997) et Phillipson (2003).

Il est important, lorsqu'on examine ces statistiques, de se souvenir que les dirigeants des régions périphériques contribuent d'une certaine manière au maintien de cette discrimination. La question, pour ceux d'entre nous qui sont convaincus de la nécessité de proposer à l'espèce humaine une autre orientation, est en définitive de déterminer comment nous pouvons, en tant que spécialistes et professionnels des langues, soutenir les forces sociales et historiques qui s'opposent à une logique de mondialisation que rien ne semble pouvoir arrêter. Si, comme l'affirme Sonntag (2003: 6) en résumant le consensus actuel parmi les spécialistes des sciences sociales, il est vrai que «... (parce que) l'hégémonie n'est pas totalitaire, il est toujours possible de combattre l'hégémonie sociale et culturelle», la situation africaine soulève la question suivante: comment pouvons-nous contribuer à la décolonisation des esprits de milliards de personnes tenues en servitude par la «supériorité» démontrable des langues mondiales, diffusées et privilégiées par leurs propres classes dirigeantes? Comment pouvons-nous, par l'aménagement linguistique ou au moyen d'autres actions, introduire ou favoriser une mutation des modes de développement et des relations sociales dominantes? Ces questions complexes touchent au cœur même des mutations politiques et sociétales et il faudrait, pour y répondre, identifier les facteurs qui déterminent ou – du moins – influencent l'évolution des comportements individuels.

La meilleure manière de définir l'enjeu, pour les peuples africains, d'un domaine tel que les politiques linguistiques de l'éducation est de poser la question suivante: comment pouvons-nous passer de la situation actuelle, marquée par la domination des anciennes langues coloniales, à une situation où les langues dominantes seraient celles des peuples autochtones d'Afrique? La réponse à la question préalable – cette évolution est-elle souhaitable? – n'est rien de moins qu'un test de la légitimité démocratique des gouvernements ou régimes concernés. En effet, pour que la voix du «peuple» soit entendue et écoutée, ce qui constitue en définitive le fondement même de la démocratie, il est évidemment essentiel que le peuple s'exprime dans une langue – ou des langues – qu'il maîtrise parfaitement. Aujourd'hui, aucun gouvernement africain ne peut affirmer que l'ensemble de sa population maîtrise suffisamment les langues dites officielles – c'est-à-dire celles des anciens colons – pour pouvoir sans assistance les utiliser dans les activités quotidiennes. Je tiens à souligner cependant que cette question, loin d'être inspirée par d'étroites considérations nationales ou ethniques, s'enracine profondément dans les principes des droits humains (linguistiques), dans un monde où l'idée progresse lentement que la diversité culturelle est aussi capitale pour la survie de l'humanité que peuvent l'être la diversité biologique ou politique.

Lors de l'examen de ces questions, il n'est pas inutile de se souvenir que la progression de l'anglais au détriment de nombreuses langues pourtant solidement implantées n'est en rien un phénomène nouveau. Dans les pays européens, par exemple, des langues telles que le latin, le français et l'allemand ont eu une situation dominante, voire de monopole, dans des domaines stratégiques ou de prestige, pendant des dizaines ou mêmes des centaines d'années, jusqu'au début du XX^e siècle. Pour cette raison, il convient d'étudier attentivement comment et dans quelles conditions socio-historiques ces domaines ont pu être conquis – ou parfois reconquis – par les langues standard de

l'Europe d'aujourd'hui, sans négliger cependant la nouveauté que constituent l'ère de l'information et la société de la communication.

Pourquoi prôtons-nous le multilinguisme?

Pour comprendre l'importance de notre attachement international à la promotion et la préservation du multilinguisme en tant que caractéristique essentielle de la vie moderne, il convient d'examiner brièvement les conséquences majeures de ce phénomène social, qui s'exercent dans cinq grands domaines: la diversité, le développement, la démocratie, l'éducation et la dignité humaine. J'ai développé ailleurs¹ ces cinq dimensions, que je reprends donc ici brièvement:

- la diversité bioculturelle, qui comprend naturellement la diversité linguistique, est essentielle pour garantir la survie de l'humanité sur notre planète;
- dans un monde du travail multilingue, une politique de multilinguisme fonctionnel permet d'optimiser l'efficacité et la productivité économiques et présente en termes de rentabilité des avantages incalculables par rapport à une politique de monolinguisme basée sur une langue dominante. A cet égard, il est important de préciser qu'à l'ère de la «société du savoir», ce n'est pas le «monolinguisme» qui fait le succès d'une société, mais bien son niveau d'alphabetisation, quel que soit le nombre de langues concernées;
- les sociétés multilingues, pour que la démocratie n'y soit pas un vain mot, doivent disposer d'une politique linguistique démocratique prônant un usage aussi étendu que possible des langues premières et autochtones, dans toutes les sphères de la société et de l'économie. Sinon, la participation aux processus décisionnels est réservée à une élite maîtrisant les langues ou variétés linguistiques dominantes;
- l'enseignement dans la langue maternelle ou, dans certains cas, un enseignement bilingue basé sur cette langue constitue pour les jeunes la méthode éducative la plus efficace. Ce fait est particulièrement important dans le contexte qui nous intéresse, puisqu'on sait que les enfants peuvent apprendre à lire et écrire deux langues à la fois (et dans certains cas davantage). Compte tenu de notre attachement à l'enseignement bilingue basé sur la langue maternelle, la recherche sur la bialphabetisation est une de nos priorités majeures pour favoriser la réalisation des objectifs de promotion et de préservation de la diversité culturelle et de diffusion aussi large que possible des compétences de lecture et d'écriture;

1 Voir Alexander (2004: 192-200).

- puisque la langue, et en particulier celle – ou celles – de la socialisation primaire, est un des fondements de l'identité individuelle et sociale, interdire à une personne d'employer sa langue maternelle de manière libre et spontanée est une violation d'un droit fondamental, et tout déni systématique de ce droit par un régime tyrannique ou laxiste peut aboutir à de graves troubles civils.

La tâche historique des classes moyennes africaines

Notre intérêt pour ces considérations provient essentiellement de ce qu'elles permettent d'évaluer la nature et l'étendue des difficultés auxquelles nous seront confrontés lorsque nous entreprendrons les changements nécessaires pour favoriser l'autonomisation et l'affranchissement économique et culturel des peuples d'Afrique et des autres pays issus des anciens empires coloniaux.

Il n'est nullement exagéré d'affirmer que ce qu'on attend des classes moyennes africaines dans leur ensemble, et en particulier de l'intelligentsia africaine, ce n'est rien de moins qu'un «suicide de classe», comme le demandait – on l'a presque oublié – Amilcar Cabral. En deux mots, la révolution africaine n'est achevée nulle part sur le continent. L'indépendance reste encore à accomplir, à la fois sur le plan de l'économie et, quoique indirectement, sur celui des politiques concrètes. De même, une révolution culturelle profonde et effective reste encore à accomplir. Ces objectifs souhaitables devront en outre être atteints dans un monde où l'intégration toujours plus étroite dans l'économie mondiale est jugée inéluctable et où le moindre pas vers un minimum d'autarcie ou, pour reprendre le terme évocateur de Samir Amin, de «déconnexion» est considéré comme une forme de suicide national.

Attentifs à l'avenir du continent, les responsables politiques africains ont pris conscience de la nécessité de s'unir, à l'échelle régionale, pour acquérir la force et le sentiment d'une communauté d'intérêt qui permettront à l'Afrique d'obtenir une part plus importante des richesses lors des négociations internationales avec des institutions telles que la Banque mondiale, le Fonds monétaire international, l'Organisation des Nations unies ou l'Organisation mondiale du commerce. Telle est la véritable finalité politique de l'idée de «renaissance africaine» et du Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) ou autres instances économiques analogues. C'est aussi pour cette raison que l'Organisation de l'unité africaine est devenue l'Union africaine. En d'autres termes, nous observons une tentative concertée, de la part des fractions les plus éclairées des classes moyennes et supérieures africaines, d'accélérer le projet de modernisation qui avait fait naître tant d'espoirs en 1957-60, avant d'implorer lamentablement après 1973. Reste à voir, maintenant, si ces initiatives auront d'autres résultats que d'asseoir les privilèges et la domination des élites qui ont autrefois mené le continent à la ruine et en ont fait le symbole, parmi les nations, de l'inefficacité, de l'incompétence et du sous-développement le plus total.

Quoi qu'il en soit, au niveau des politiques linguistiques et de l'emploi des langues, la réalité postcoloniale reflète fidèlement la situation de dépendance et de stagnation séculaire. Cette dure réalité, Ali et Alamin Mazrui ont su l'exprimer dans des mots simples et concrets (Mazrui et Mazrui, 1998: 64-65):¹

... [Une] des causes majeures de la dépendance intellectuelle de l'Afrique tient à la langue utilisée pour l'enseignement supérieur... [Aujourd'hui,] mis à part en Afrique arabophone, il est quasiment impossible, d'un point de vue sociolinguistique, qu'un chirurgien ne parle aucune langue européenne... [Une] conférence de scientifiques africains, consacrée à des questions scientifiques et menée principalement dans une langue africaine, n'est pas envisageable aujourd'hui... C'est en raison des considérations ci-dessus que la dépendance intellectuelle et scientifique de l'Afrique est peut-être indissociable de sa dépendance linguistique. L'émancipation linguistique ne doit donc pas se limiter à débarrasser les langues européennes de leurs contenus oppressifs à l'égard des Noirs et des autres peuples assujettis; elle doit aussi viser la promotion des langues africaines, en particulier dans le monde universitaire, conçue comme une des stratégies pour favoriser une plus grande indépendance intellectuelle et scientifique vis-à-vis de l'Occident.

En d'autres termes, les classes moyennes d'Afrique doivent commettre un suicide collectif. Cette obligation découle de l'exactitude, à nos yeux, des vues de Pierre Bourdieu et de son école sur le mode de fonctionnement des marchés linguistiques. En 1971 déjà, Pierre Alexandre (1972: 86) avait montré comment, dans l'Afrique postcoloniale, le degré de maîtrise d'une ancienne langue coloniale était devenu un critère d'appartenance à une classe et même de position de classe. Ayant hérité du royaume colonial après le prétendu départ des suzerains, les élites africaines ont pris, pour des raisons de commodité et afin de se maintenir au pouvoir, des mesures symboliques visant à donner aux langues autochtones les moyens nécessaires pour qu'elles puissent être employées dans les situations de pouvoir et de prestige. Ces initiatives ont abouti à une spirale infernale: le fait que ces langues ne sont pas utilisées entraîne leur stagnation et confirme la croyance selon laquelle elles ne pourraient pas être utilisées pour ces fonctions. L'échec des dirigeants et la volonté des élites de marcher sur les pas de leurs prédécesseurs de l'époque coloniale trouvent naturellement un écho dans les mentalités de l'ensemble de la population vis-à-vis de la langue. Les populations voient que leurs modèles de référence doutent, de manière ouverte et répétée, de la capacité des langues autochtones de remplir pleinement leurs fonctions dans tous les domaines de la vie contemporaine. Elles en viennent par conséquent à considérer comme «naturelle» la prétendue infériorité de leurs propres langues et à adopter un point de vue dicté par des considérations inspirées uniquement par la valeur marchande et de prestige des différentes langues de leurs sociétés multilingues. Ces populations sont ainsi la proie de ce que j'ai appelé un Syndrome de maintien statique

1 Paradoxalement, compte tenu de l'importance de certaines langues au niveau mondial (et en premier lieu de l'anglais), le fait que les élites africaines – et autres – maîtrisent plusieurs langues est un de leurs atouts les plus précieux, à la condition cependant que ces langues soient employées pour élargir le cercle des bénéficiaires de la société du savoir et non pas, comme c'est encore le cas le plus souvent, à des fins de «fermeture des élites».

(SMS). Cela signifie que les personnes croient en la valeur de leurs langues maternelles et veulent les préserver, ou en d'autres termes qu'elles ne mettent pas en doute, dans une certaine mesure, la vivacité de ces langues. Toutefois, elles ne pensent pas que ces langues pourraient atteindre un jour un pouvoir et un statut identiques à ceux, par exemple, de l'anglais ou du français. Ngugi wa Thiong'o a appelé cette situation la «colonisation de l'esprit».¹ D'un point de vue linguistique, si les langues continuent d'être utilisées dans la plupart des contextes primaires (famille, communauté, église, enseignement préscolaire et primaire), elles sont bannies, comme par l'effet d'un tabou, de tous les domaines secondaires ou de prestige tels que les sciences et techniques, les langues d'enseignement aux niveaux secondaire et supérieur, le discours philosophique et sociologique, pour n'en citer que quelques uns. L'intelligentsia renforce encore ce syndrome de maintien statique, puisque sa maîtrise relative des langues dominantes anciennement coloniales lui permet de jouir de ce que Bourdieu appelle les «bénéfices de la distinction». Sonntag (2003: 6) souligne que dans le monde anglo-saxon ces bénéfices se rencontrent surtout dans les pays du «cercle extérieur» de Kachru, parmi lesquels elle inclut notamment l'Afrique du Sud.

L'intellectualisation des langues africaines

On voit bien, dans ce contexte, pourquoi une image aussi frappante que le «suicide collectif» n'est nullement exagérée. Ce que l'intelligentsia, les étudiants en linguistique appliquée et les défenseurs des langues doivent accomplir, ce n'est rien de moins que de créer un équivalent linguistique d'une version radicale du NEPAD, c'est-à-dire élaborer l'infrastructure linguistique du continent en tant que volet essentiel du programme de développement économique et élément indissociable de la révolution culturelle et de l'élan démocratique de l'Afrique. Il s'agit d'un projet panafricain qui, dans le domaine de la conception et de la mise en œuvre des politiques linguistiques, touche à ce que nous avons appelé ailleurs «l'intellectualisation des langues africaines». Ce projet comprendra de multiples actions, parmi lesquelles un engagement sur le long terme pour le développement linguistique (modification du corpus) et l'emploi des langues africaines dans les domaines les plus prestigieux de la vie sociale (modification du statut). Il s'agit donc d'un processus appelé à se dérouler sur le long terme, à l'échelle séculaire, qui mettra à l'épreuve la volonté et l'énergie politiques des classes dirigeantes du continent. Dans ce contexte, l'introduction et le maintien des langues africaines dans le cyberspace, en tant qu'aspect essentiel de la réalité virtuelle qui nous est de plus en plus familière, constituent une étape

1 Les positions de Ngugi au sujet de l'impact culturel et politique de l'hégémonie des langues coloniales ont été contestées au nom de leur prétendu «déterminisme linguistique», c'est-à-dire parce qu'elles dériveraient d'une définition (très) radicale de l'hypothèse Sapir-Whorf (voir Mazrui et Mazrui, 1998: 53-55). Selon moi, cette interprétation ne résiste pas à un examen minutieux des écrits et de la pratique professionnelle de Ngugi.

déterminante si l'on veut éviter que l'Afrique et ses peuples ne soient voués à une exclusion perpétuelle.

A l'image des réseaux d'électricité et de télécommunications qui sont planifiés actuellement et mis en place progressivement, ce projet d'intellectualisation aura une incidence sur le contexte dans lequel le développement social du continent sera conceptualisé et mis en œuvre. Dans cette perspective, il est évident que les recherches approfondies sur l'impact de l'emploi des langues sur l'économie et de l'économie sur l'emploi des langues seront déterminantes, puisque c'est en dernier ressort sur ce terrain que sera tranchée la question de la préservation et la promotion de la diversité linguistique.

Ce que je propose, fondamentalement, c'est d'impulser un mouvement anti-hégémonique concernant la répartition du pouvoir symbolique et du capital culturel inhérente à l'ordre linguistique en vigueur au sein des systèmes éducatifs africains. D'ailleurs, ne nous faisons pas d'illusions: il s'agit d'une entreprise historique, que nous ne pourrions peut-être pas entièrement mener à bien. Pour citer Sibayan (1999: 448), nous sommes appelés à enclencher un processus qui permettra aux langues africaines, à l'échéance d'un ou de plusieurs siècles, de mettre progressivement un terme à la domination de l'anglais dans les domaines du pouvoir ou, tout au moins, de partager cette domination. A cet égard, nous avons tous accueilli comme un signe extrêmement encourageant l'avènement de l'Académie africaine des langues en tant qu'agence spécialisée de l'Union africaine.

Par conséquent, nous devons promouvoir, de manière immédiate, intensive et permanente, la réhabilitation de l'enseignement en langue maternelle dans le cadre d'un système éducatif bilingue où l'autre langue sera le plus souvent l'anglais. En d'autres termes, l'enseignement en langue maternelle doit être dispensé du niveau préscolaire jusqu'à l'université, l'anglais ayant un rôle de soutien ou – dans certains contextes et de toute façon au niveau universitaire pendant quelque temps – un rôle de formation. Chaque département de langue africaine d'une université ou d'un institut technique devra relayer et soutenir cette exigence. L'incapacité des Etats de l'Afrique postcoloniale de fonder leurs systèmes éducatifs sur les langues autochtones ou, du moins, sur les langues parlées dans l'entourage immédiat des enfants explique, plus que toute autre politique ou pratique, la médiocrité fondamentale de la production intellectuelle de notre continent. Nous devons persuader nos communautés du potentiel des langues africaines en tant que langues de pouvoir et de prestige. Il est de notre devoir, en tant que militants et professionnels des langues, comme il est de celui des responsables politiques, éducatifs et culturels de notre continent, de poursuivre cette entreprise et de créer les conditions qui permettront de réaliser la proposition ci-dessus.

Les langues africaines et le cyberspace

Les objectifs évoqués ici deviennent extrêmement plus complexes, mais ils ont aussi plus de chances d'être réalisés dans le contexte des nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont l'impact s'étend au monde entier. De nombreux spécialistes, en particulier dans le domaine des médias électroniques, ont étudié les effets généraux de cette évolution révolutionnaire sur le plan épistémologique. Mis à part les effets spécifiques d'ordre pragmatique s'exerçant, en particulier, sur les textes écrits, certaines conséquences psychosociologiques requièrent un examen minutieux de la part de tous ceux qui s'inquiètent de la prolifération des préjugés ethniques et autres. D'une part, il est plus qu'évident que l'accès à Internet permet aux petites communautés linguistiques, si elles disposent des équipements matériels et logiciels nécessaires, d'occuper dans le monde virtuel une place aux côtés de tous les autres peuples du monde et de préserver leurs langues en tant qu'expressions de la modernité. Ce fait, parmi beaucoup d'autres, montre que la mondialisation linguistique, c'est-à-dire l'hégémonie de l'anglais, n'est nullement un processus linéaire et qu'elle ne peut être tenue pour inéluctable. D'autre part, il ne fait aucun doute qu'Internet devient un espace d'archives linguistiques pour les langues menacées de disparition ou même déjà disparues, et que cette fonction revêt une importance capitale pour la préservation du patrimoine culturel de l'humanité tout entière.

Cette utilisation du web sous l'angle du patrimoine est d'une certaine façon tournée vers le passé, et il y a donc lieu de réfléchir à la manière dont le cyberspace pourrait être exploité pour améliorer la situation de nos langues et développer leur usage dans tous les domaines du pouvoir. A cet égard, des travaux importants sont entrepris sous l'égide de l'ACALAN, en particulier pour ce qui concerne la promotion de la formation en linguistique informatique et le développement et la standardisation de la terminologie, notamment scientifique ou technique. Toutefois, les points les plus importants concernent la liberté d'accès à Internet et la limitation ou, mieux encore, l'interdiction de tout obstacle à cet accès, tant de la part des gouvernements que des fournisseurs privés. Les Africains – et en particulier les universitaires – sont victimes de la fracture numérique. Aussi, tant par principe que pour des raisons d'intérêt personnel, ils prônent généralement une liberté maximale dans les domaines d'Internet et, plus largement, du numérique.

Ces questions ne sont pas, par leur nature même, purement techniques: en réalité, ce sont par excellence des questions politiques, et il appartient donc pleinement aux classes dirigeantes de leur apporter des réponses. De quelque point de vue qu'on se place, il est clairement de l'intérêt des populations périphériques de mobiliser toutes les forces qui, à l'échelle mondiale, favorisent dans le cadre d'un code de responsabilité écologique une plus grande égalité d'accès aux ressources planétaires et d'utilisation de ces ressources. Pour ce qui concerne plus spécifiquement la préservation et la promotion du multilinguisme et de la diversité culturelle par le biais d'Internet, nous devons prendre en considération la notion d'équilibre optimal entre les besoins locaux

et les impératifs mondiaux. Il est urgent de remédier à la situation déplorable des langues africaines sur Internet. Aux auteurs, poètes et autres artistes africains qui, pour des raisons que nous connaissons tous, n'ont pas les moyens de se faire publier, Internet représente un moyen unique de diffuser leurs œuvres. De cette manière, Internet peut apporter un lectorat aux langues africaines, leur ouvrir une place sur le marché de l'édition et, par conséquent, modifier leur valeur marchande et leur statut. Dans cette tâche de longue haleine qui nous attend, le succès ne sera possible que sous l'impulsion de l'Académie africaine des langues et des associations partenaires.

Références

Alexander, N., *English Unassailable But Unattainable. The Dilemma of Language Policy in Education in South Africa*, Documents hors-série du PRAESA n° 3, Le Cap, 2000.

Alexander, N., *The African Renaissance and the Use of African Languages in Tertiary Education*, Documents hors-série du PRAESA n° 13, Le Cap, 2003.

Alexander, N., «The Hegemony of English and the Intellectualisation of the African Languages in Southern Africa»; in Dias, P. (dir.), *Multiple Languages, Literacies and Technologies*, Multilingualism Network, New Delhi et Francfort, 2004.

Amin, S., *Delinking. Towards a Polycentric World*, Zed Books, London and New Jersey, 1990.

(Amin, S., *La déconnexion. Pour sortir du système mondial*, La découverte, Paris, 1985.)

Bourdieu, P., *Language and Symbolic Power* (édité par John B. Thompson, traduit par Gino Raymond et Matthew Adamson), Polity Press, Cambridge, 1991.
(Bourdieu, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, Paris, 2001.)

Crystal, D., *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

Crystal, D., *Language Death*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

Global Internet Statistics (globstats@global-reach.biz), date de consultation: juillet 2004.

Mazrui, A. et Mazrui, A., *The Power of Babel. Language and Governance in the African Experience*, James Currey, Oxford, 1998.

Ngugi wa Thiong'o, *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*, James Currey Ltd. and Heinemann, Londres et Portsmouth, 1994.

Phillipson, R., *English-Only Europe? Challenging Language Policy*, Routledge, Londres et New York, 2003.

Sibayan, B., *The Intellectualization of Filipino*, The Linguistic Society of the Philippines, Manille, 1999.

Sonntag, S., *The Local Politics of Global English. Case Studies in Linguistic Globalization*, Lexington Books, Lanham, 2003.

Unesco, «Report of the International Conference on Freedom of Expression in Cyberspace» (Paris, 3-4 février 2005), Version Internet, 2005.

Langues et alphabétisation en Afrique

Ayo Bamgbose

A première vue, il semble acquis qu'une comparaison des pratiques européennes et africaines en matière de diversité des langues et d'alphabétisation ferait apparaître davantage de différences que de similitudes: d'une part, les langues africaines marginalisées, en particulier dans le domaine de l'éducation, sont les langues autochtones des différents pays, tandis qu'en Europe les langues ayant un statut d'infériorité sont celles des minorités nationales et des immigrés;¹ d'autre part, l'Europe étant hautement développée, on ne s'attend pas à y rencontrer des problèmes de financement. Pourtant, l'échange d'expériences mené dans le cadre du projet a montré que le financement de l'instruction dans les langues minoritaires et non dominantes constituait une difficulté en Afrique, mais aussi en Europe.

L'Europe et l'Afrique ont de nombreux points communs: le rôle limité et le statut d'infériorité de certaines langues; l'inadéquation des supports d'apprentissage des langues; la difficulté à trouver et recruter des enseignants; l'indécision ou les controverses concernant l'opportunité d'utiliser les langues comme supports de l'instruction et, le cas échéant, la durée de cette utilisation et la répartition des matières entre les différentes langues; enfin, le problème de la transition vers l'utilisation d'une langue dominante en tant que support de l'instruction. Tous ces problèmes sont couramment évoqués en Afrique au sujet de l'éducation préscolaire et primaire. Le fait qu'ils se posent aussi en Europe a fortement motivé la mise en place du projet.

Les facteurs qui, au contraire, sont en grande partie spécifiques à l'Afrique sont les suivants: les langues ont un faible niveau de développement (un grand nombre d'entre elles n'ont pas encore de forme écrite et plusieurs nécessitent une expansion lexicale pour pouvoir être utilisées dans des domaines plus variés); les supports pédagogiques sont obsolètes et n'existent que sous un format unique employé dans tous les contextes; l'alphabétisation initiale se fait dans une langue officielle importée (telle que l'anglais ou le français); l'abandon prématuré de la langue maternelle comme support de l'instruction, habituellement après deux ou trois années d'enseignement primaire. La plupart de ces facteurs sont responsables, dans de nombreux pays d'Afrique, du sous-développement en matière d'éducation.

La présence de populations immigrées est une caractéristique constante des sociétés européennes. On distingue trois catégories d'immigrants: les immigrants de longue

1 Dans une étude sur ces langues, Guus Extra et Durk Gorter (2001) les appellent «les autres langues de l'Europe». Au sens strict, la formulation «langues immigrées» est un raccourci pour désigner les «langues des immigrés» (en effet, ce ne sont pas les langues qui migrent, mais les personnes).

date, qui se sont majoritairement intégrés dans leurs nouvelles communautés; les immigrants récents (parmi lesquels les migrants et les travailleurs immigrés et leurs familles); les réfugiés. Traditionnellement, deux approches peuvent être adoptées vis-à-vis des populations immigrées: la première, inspirée de la théorie du «melting-pot», requiert une intégration complète dans la communauté d'accueil; la seconde laisse une place au pluralisme, afin de tenir compte de la réalité multilingue et multiculturelle engendrée par la présence de ces populations. Si la théorie du «melting-pot» peut avoir fonctionné convenablement pour les immigrants de longue date, elle ne peut s'appliquer aux deux autres catégories. La difficulté, pour les Etats, est de veiller à ce que l'éducation des enfants immigrants tienne compte de leurs langues tout en leur permettant de poursuivre leur scolarité secondaire et supérieure dans la langue du pays d'accueil. Pour ce qui concerne les réfugiés qui émigrent en raison d'un conflit ou d'une catastrophe naturelle, il n'y a pas d'autre possibilité que d'utiliser leur langue pour l'éducation de leurs enfants. Les réfugiés, en particulier en Afrique, sont habituellement accueillis dans des camps spéciaux et pris en charge par les gouvernements ou par des organisations humanitaires. Il est supposé qu'ils retourneront dans leurs pays au terme des hostilités. Par conséquent, si les enfants ne reçoivent pas un enseignement dispensé dans leur langue, ils risquent de ne pas pouvoir s'intégrer dans la société de leur pays d'origine quand ils y retourneront.¹

La question du statut des langues

Un des thèmes récurrents du projet a été le statut d'infériorité des langues non dominantes, et en particulier des langues africaines et de celles des minorités nationales et des immigrants. Ce statut d'infériorité concerne la quasi-totalité des langues africaines et un grand nombre de leurs locuteurs, et c'est donc sous cet angle que nous étudierons le statut des langues. Trois questions seront examinées: comment ce statut d'infériorité se manifeste-t-il? Quelles sont ses causes? Comment peut-on améliorer ce statut?

Le statut d'infériorité des langues africaines se caractérise par leur absence totale ou quasi-totale du domaine de l'éducation, le faible financement de leur enseignement, l'impossibilité de les utiliser à des fins d'information et de participation citoyenne, et leur absence du domaine de l'économie formelle.

Aujourd'hui encore, il est d'usage dans de nombreux pays africains – surtout dans les anciennes colonies françaises – d'utiliser le français comme langue de l'enseignement dès l'entrée à l'école. Et même dans les autres pays – pour la plupart d'anciennes colonies britanniques – où une langue autochtone est au contraire utilisée pour l'éducation des enfants africains, cette utilisation est généralement limitée aux premières classes de l'enseignement primaire. Ce système donne nettement

1 La classification adoptée ici est extraite de Bamgbose (2000: 15-16).

l'impression que les langues africaines ne méritent pas d'être utilisées à des fins d'éducation ou qu'elles ne peuvent servir, au mieux, qu'à faciliter la transition vers l'apprentissage dans une langue étrangère.

L'insuffisance du financement accordé à l'enseignement des langues se manifeste de deux manières: le désintérêt pour la formation des enseignants concernés et le manque de matériels pédagogiques. Le plus souvent, les enseignants ne reçoivent aucune formation spécifique pour l'enseignement des langues africaines. On considère en effet, à tort, qu'il suffit de parler une langue pour être capable de l'enseigner. Par ailleurs, les enseignants sont souvent affectés dans des régions dont ils ne parlent pas la langue locale, ce qui rend impossible toute politique d'enseignement en langue maternelle. Globalement, il n'y a pas suffisamment d'enseignants en langue. Dans le cas des langues officielles importées, ce problème est résolu au moyen d'une formation professionnelle intensive et de mesures d'incitation spécifiques pour les enseignants d'anglais et de français. Toutefois, pour ce qui concerne les langues africaines, celles pour lesquelles on ne dispose pas d'enseignants sont exclues des curriculums ou font l'objet de dispenses. Les matériels pédagogiques sont souvent archaïques ou en nombre insuffisant. Les responsables justifient souvent cette situation par le fait qu'il y a trop de langues et qu'il serait trop coûteux de réaliser des matériels pour chacune d'elles. On verra plus loin que ces arguments ne peuvent plus être invoqués.

Chacun sait que les locuteurs des langues officielles importées constituent, dans tous les pays d'Afrique, une faible minorité de la population. Pourtant, la plupart des gouvernements africains ont pour politique linguistique de diffuser principalement les informations dans les langues officielles, ce qui a pour effet d'exclure la majorité de la population et de nier le principe démocratique de la participation citoyenne. Bien qu'il y ait des émissions de radio et de télévision dans les langues africaines, leur contenu est négligeable par rapport aux informations diffusées dans les langues officielles importées. Les seules exceptions à cette règle sont les appels à la participation aux scrutins à l'occasion des élections et les campagnes de lutte contre la terrible pandémie du VIH/sida. Si l'on peut avoir le bon sens de conduire les campagnes de prévention contre le VIH dans les langues comprises par les populations, pourquoi les autres informations importantes concernant la santé, la politique, l'économie, l'environnement et les droits civiques ne pourraient-elles pas, elles aussi, être diffusées dans les langues africaines?

Dans la plupart des pays d'Afrique, l'économie formelle (les banques, le commerce et l'industrie, les mines, les usines et les sociétés multinationales) est dominée par la langue officielle importée, ce qui a pour effet – ici encore – d'empêcher la majorité de la population de participer à cette économie autrement qu'en tant que consommateurs. Si, au contraire, les langues africaines étaient aussi utilisées dans l'économie formelle, il est évident que le niveau de participation augmenterait, de même que la capacité de production. S'il est indéniable que les langues africaines sont largement utilisées dans l'économie informelle (les marchés, les industries artisanales et l'agriculture vivrière), elles le seront encore davantage si leur emploi est étendu à l'économie formelle. Au final, cette impossibilité d'utiliser les langues africaines dans l'économie formelle et

dans d'autres domaines contribue au sous-développement qui continue de peser sur tous les Etats africains.

Sur les multiples raisons qui expliquent le statut d'infériorité des langues africaines, trois seulement seront développées ici: la domination des langues coloniales importées sur les langues africaines, la position des élites, l'absence de volonté politique.

La domination des langues coloniales importées tire son origine des politiques linguistiques de l'ère coloniale, qui privilégiaient ces langues dans les domaines de l'administration, de la législation, du droit, de la communication, de l'éducation et de l'économie. Les gouvernements postcoloniaux ont largement reproduit ces politiques et relégué les langues africaines aux seuls domaines informels ou non officiels. A cette domination des langues officielles importées vient s'ajouter leur hégémonie, qui prend généralement la forme d'une promotion agressive, en particulier de la part des organisations chargées de leur rayonnement. Un soutien – sous forme de personnel, de matériels, de formation ou de financements – est aisément accordé aux langues importées, tandis que les langues africaines ne bénéficient que de ressources insuffisantes et inadaptées, ce qui contribue à aggraver encore leur situation.

L'incapacité de promouvoir les langues africaines est aussi due à l'attitude des élites qui bénéficient des mesures de promotion des langues officielles telles que l'anglais ou le français. Ces élites tirent avantage du fait qu'elles ont reçu un enseignement anglophone et pérennisent en outre cette situation d'inégalité en plaçant leurs enfants dans les établissements les plus prestigieux, anglophones et payants, où ils pourront aussi apprendre le français. A cet égard, on peut observer que ces élites ne sont pas opposées à ce que leurs enfants reçoivent une éducation bilingue, à la condition qu'une des deux langues ne soit pas une langue africaine. Il est vrai cependant que les attitudes négatives vis-à-vis des langues africaines proviennent principalement de l'expérience coloniale et des valeurs psychologiques héritées de cette période. Aujourd'hui, l'utilisation des langues africaines dans un large éventail de domaines ne peut être encouragée qu'à la condition que leurs locuteurs, qu'ils appartiennent ou non aux élites, adoptent une attitude positive à leur égard.

L'absence de volonté politique est une autre raison majeure pour expliquer pourquoi les langues africaines ne font pas l'objet d'une promotion active: les politiques linguistiques sont mal définies, elles ne sont pas accompagnées de stratégies d'application précises, elles comportent des clauses d'exception et, enfin, il est fréquent qu'elles ne s'accompagnent pas des mesures budgétaires nécessaires à leur mise en œuvre. On pensait autrefois que l'amélioration du statut des langues africaines se heurtait à des obstacles d'ordre pratique, tels que le manque de financement, de personnel ou de matériels. L'expérience de nombreux pays a toutefois montré que l'obstacle majeur est peut-être l'absence de volonté politique. Celle-ci est en grande partie responsable de l'intérêt de pure forme manifesté à l'égard des langues africaines, alors que dans les faits la domination des langues officielles importées perdure dans la plupart des pays d'Afrique.

La situation des langues africaines pourrait être améliorée de plusieurs manières. Premièrement, en raison de la disparité de leurs niveaux de développement, ces langues doivent faire l'objet de stratégies de développement spécifiques: l'orthographe de celles qui n'ont pas encore de forme écrite doit être fixée; pour celles qui ont une forme écrite, une réforme de l'orthographe ou une extension terminologique peut être nécessaire; dans les deux cas, des textes littéraires et autres doivent être rédigés dans ces langues. Deuxièmement, la place des langues africaines doit être renforcée en favorisant leur utilisation dans des domaines divers. Si l'on veut encourager fortement l'apprentissage dans les langues africaines, il faut en effet que leurs locuteurs puissent les utiliser dans de multiples domaines, sans qu'une traduction dans une langue officielle importée soit nécessaire. Troisièmement, l'intellectualisation de ces langues est le corollaire indispensable de leur utilisation dans de multiples domaines. Chaque fois qu'il y a un partage des tâches entre les langues africaines et les langues officielles européennes – aux premières les activités culturelles et artistiques, aux secondes la recherche supérieure – on en conclut systématiquement, à tort, que les langues africaines ne répondent pas aux exigences des activités universitaires. L'intellectualisation des langues africaines peut s'effectuer notamment en traduisant dans ces langues les constitutions et les lois des pays ainsi que les œuvres majeures, et en encourageant leur utilisation dans l'enseignement supérieur.

Quatrièmement, un changement des mentalités est nécessaire de la part des élites et des locuteurs de chaque langue, pour que chacun puisse légitimement être fier d'employer sa langue dans des contextes publics et formels. Cinquièmement, toute mesure est vouée à l'échec si les personnes qui l'ont adoptée et la mettent en œuvre ne sont pas mues par une volonté politique. Sixièmement, les Etats européens, et en particulier les anciennes puissances coloniales, doivent reconnaître leur part de responsabilité quant à la situation critique des langues africaines, puisque la marginalisation de ces langues a commencé durant la période coloniale. Les dirigeants africains ont à plusieurs reprises demandé l'annulation de la dette à titre de réparation. Cette demande ne doit pas être prise en compte du seul point de vue économique, mais aussi sous l'angle du développement humain. Par exemple, en cas d'annulation de la dette, il n'y a pas de raison que les Etats africains concernés ne soient pas obligés de consacrer une part substantielle de cette somme à l'éducation, et notamment à l'utilisation conjointe des langues africaines et des langues officielles importées dans le cadre de programmes bilingues pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

L'éducation des jeunes enfants

L'éducation des jeunes enfants en contexte multilingue se caractérise par des pratiques très diverses, telles que l'utilisation d'une langue uniquement pour l'alphabétisation

initiale, la bialphabétisation, l'alphabétisation basée sur la langue maternelle,¹ l'enseignement bilingue ou multilingue, etc. Compte tenu de la diversité des pratiques, il est clair qu'il n'y a pas un modèle immuable unique pouvant être appliqué à toutes les situations. Quel que soit le modèle adopté, cependant, il est du moins indispensable que l'enseignement soit dispensé dans la langue maternelle de l'enfant ou dans une langue qu'il parle avant l'entrée à l'école primaire. C'est important du point de vue des droits linguistiques, mais aussi, sur le plan de la linguistique, pour la formation des concepts et, sur celui de la psychologie, pour le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi et de l'identité.

Deux insuffisances récurrentes observées dans plusieurs pays concernent l'inadéquation des enseignants de langue et des matériels pédagogiques. Pour ce qui concerne la production de matériels, on ne peut plus invoquer, comme on l'a longtemps fait, le coût de ces matériels, puisque le progrès technique permet aujourd'hui d'utiliser la publication assistée par ordinateur et de faciliter l'impression. En outre, de nouvelles méthodes de production de matériels pour les langues moins répandues ont été élaborées (par exemple les coéditions et les textes bilingues ou multilingues).

Les discussions sur l'utilisation des langues africaines en Afrique et des langues régionales et immigrées en Europe mettent souvent l'accent sur les problèmes, les contraintes et les insuffisances. Il existe cependant des exemples positifs: par exemple, dans le cadre d'un projet de bialphabétisation mis en œuvre en Afrique du Sud, les enfants apprennent à lire et à écrire dans au moins deux langues simultanément (Bloch, Alexander 2003); au Cameroun, le projet PROPELCA a débuté sous la forme d'une petite expérience d'alphabétisation dans quatre langues africaines et il s'étend aujourd'hui à 38 langues. Ce projet présente l'intérêt d'avoir ouvert une brèche dans un contexte où les langues africaines étaient entièrement absentes de l'alphabétisation et en tant que langues d'enseignement.

De la même manière, les langues africaines étaient entièrement absentes de l'éducation primaire au Burkina Faso, en Afrique de l'Ouest. Ancienne colonie française, le Burkina Faso avait jusque récemment une politique linguistique d'utilisation exclusive du français comme langue de l'instruction à tous les niveaux d'éducation. Un projet lancé en 1994 a introduit l'utilisation des langues africaines en tant que langues de l'instruction dans les écoles primaires, en plus du français. Les résultats obtenus au certificat d'études primaires ont été nettement meilleurs dans les écoles ayant participé à ce projet que pour les élèves ayant suivi un enseignement exclusivement francophone. Par exemple, en 2004, les enfants des écoles concernées ont eu un taux de réussite de 94,59% au certificat, la moyenne nationale étant de 73,73% (soit une

1 Par opposition au terme conventionnel, «enseignement en langue maternelle», Neville Alexander introduit celui-ci afin de souligner que l'alphabétisation peut s'appuyer sur plusieurs langues, à la condition que la langue maternelle soit l'une d'elles.

différence de 20,86%).¹ Du fait de ces résultats exceptionnels, le gouvernement a dû reconnaître la supériorité de l'éducation bilingue, qu'il a maintenant accepté de généraliser. Les parents ont également été convaincus et le nombre des demandes d'inscription dans de telles écoles est largement supérieur à celui des places disponibles. Plusieurs enseignements doivent être tirés de cette expérience. Premièrement, le taux de réussite élevé et l'absence de redoublements ou d'abandons de la scolarité montrent que la langue de l'enseignement est un facteur déterminant de la réussite scolaire. Ensuite, les autorités éducatives sont plus sensibles à des données chiffrées sur les résultats des enfants ayant participé au projet qu'à des études et des exposés abstraits sur l'intérêt de l'éducation en langue maternelle. Enfin, les parents choisissent ce qui leur semble être dans l'intérêt de leurs enfants. De nombreux parents souhaitent que leurs jeunes enfants suivent un enseignement dispensé en anglais parce qu'ils pensent que cela leur donnera un avantage sur les autres enfants. Si l'on peut montrer à ces parents qu'ils se trompent et qu'une autre forme d'enseignement est possible, ils choisiront celle-ci, comme les parents l'ont fait au Burkina Faso.

Coopération: domaines possibles, cadre et mise en réseau

Au cours du projet, plusieurs domaines de coopération ont été identifiés:

- la comparaison du contexte linguistique et du soutien des politiques. En particulier, une coopération fertile pourrait être mise en place concernant la comparaison entre la situation des langues africaines et celle des langues immigrées en Europe, notamment du point de vue de leur valorisation, de leur enseignement et de leur utilisation;
- la compilation des projets en cours, comprenant une description et une présentation de leurs résultats. Il est frappant de constater que des problèmes similaires sont traités dans différents pays sans que les chercheurs d'un pays aient connaissance des initiatives et des résultats recensés dans un autre;
- l'échange d'informations sur la conception, l'élaboration et la diffusion des matériels d'alphabétisation;
- le soutien aux projets relatifs à la littérature enfantine;
- l'échange de publications et de rapports techniques;
- les campagnes de sensibilisation sur l'alphabétisation et l'éducation dans la langue maternelle des enfants;

1 Ce projet est présenté dans la brochure intitulée «L'éducation bilingue au Burkina Faso», publiée par le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, qui décrit la situation au 25 novembre 2004.

- l'organisation éventuelle de projets communs et/ou d'un soutien pour les projets pilotes en matière d'éducation bilingue/multilingue.

L'étape suivante, après la coopération, est la généralisation dans le cadre d'une mise en réseau. Celle-ci s'opère notamment au moyen des stratégies suivantes:

- l'exploitation des relations avec l'ACALAN (Académie africaine des langues);
- la compilation d'un répertoire d'enseignants des langues et de spécialistes de l'alphabétisation;
- l'utilisation d'outils TIC, tels que les bases de données et les sites web, pour les contacts et l'information;
- l'organisation régulière de réunions d'évaluation;
- l'organisation de visites et de cycles de conférences subventionnés.

Activités futures

Il faudra, pour réaliser les objectifs visés par le projet, intensifier les efforts menés actuellement, expérimenter de nouvelles stratégies et tirer des enseignements des expériences menées ailleurs. En particulier, les mesures suivantes sont proposées:

- l'intensification des efforts de développement des langues et l'adoption de stratégies simplifiées pour la publication assistée par ordinateur des matériels d'apprentissage des langues;
- la généralisation et la diffusion des résultats des projets actuels et leur adaptation éventuelle dans des contextes comparables;
- l'organisation d'ateliers locaux et régionaux pour les formateurs d'enseignants de langue;
- le soutien au Plan d'action de l'ACALAN concernant la compilation des politiques linguistiques, la comparaison et l'adaptation des matériels pédagogiques et la promotion des langues africaines;¹
- la collaboration avec l'Unesco, afin d'encourager les Etats membres à renouveler leur engagement en faveur de l'éducation en langue maternelle;
- une initiative visant à inclure un volet linguistique au sein du NEPAD (Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique).

1 On trouvera une liste des points du Plan d'action de l'ACALAN dans le Bulletin spécial de l'ACALAN de janvier 2002, pp. 26-27.

Références

Bloch, C. et Alexander, N., «Aluta Continua: The Relevance of the Continua of Biliteracy to South African Multilingual Schools», in Hornberger, N. (dir.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, 2003.

Bamgbose, A., *Language and Exclusion*, LIT Verlag, Münster, 2000.

Extra, G. et Gorter, D., *The Other Languages of Europe*, Multilingual Matters, Clevedon 2001.

L'expérience de l'OSAD dans la publication des livres en langues nationales

Arame Fal

L'Organisation sénégalaise d'appui au développement – OSAD, agréée comme ONG, a commencé ses activités en tant qu'association en 1993. Ses domaines d'activité concernent essentiellement la conception, l'exécution, le suivi, l'évaluation des programmes d'alphabétisation, ainsi que la formation des formateurs.¹

Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'esquisser à grands traits la configuration sociolinguistique du Sénégal, avant d'en venir à l'expérience de l'OSAD dans l'édition du matériel d'alphabétisation en langues nationales, avec un accent particulier sur la littérature.

Contexte sociolinguistique²

La population du Sénégal s'élève à près de 10 millions d'habitants, d'après les premiers résultats du Recensement général de la Population et de l'Habitat III de 2002. Le français est la langue officielle, bien que n'étant pas compris par les trois quarts de la population. C'est la langue de l'administration, de l'école à tous les niveaux, de la justice, de la presse écrite, de l'affichage public, des affaires au plan formel, etc. Les textes de l'Etat et les lois sont écrits dans cette langue.

Quant aux langues autochtones, le Sénégal en compte une vingtaine, qui ont toutes vocation d'acquérir le statut de langues nationales au fur et à mesure qu'elles seront codifiées, c'est-à-dire dotées d'un système orthographique, comme le stipule l'article premier de la Constitution. Pour l'instant, une quinzaine d'entre elles remplissent cette condition. Parmi ces dernières, on peut citer les six langues dites de première génération: wolof (parlé par 70,9% de la population sénégalaise selon les chiffres officiels du recensement général de 1988), pulaar (21,1%), sereer (13,7%), manding (6,2%), joola (5,2%), soninke (1,4%). Ces langues ont été dotées officiellement d'un alphabet dès les premières années de l'indépendance, en 1968 précisément. Elles sont utilisées dans l'alphabétisation et certaines d'entre elles dans les expériences menées dans l'éducation formelle. Quatre de ces langues: le manding, le pulaar, le soninke, le

1 Pour de plus amples informations, nous renvoyons au site web: www.komkom.sn/osad.

2 Voir: Arame Fal, «La question des langues dans l'alphabétisation et l'éducation de base: l'expérience du Sénégal», in *Vers une culture multilingue de l'éducation*, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, 1995, p. 385-412.

wolof sont des langues transfrontalières; elles ont statut de langues nationales en Gambie, en Guinée, au Mali et en Mauritanie.

Pour chacune de ces langues de première génération, on dispose de descriptions généralement réalisées dans le cadre de mémoires ou thèses universitaires au Sénégal, dans les Etats partageant les mêmes langues ou dans les universités américaines et européennes. Ces études donnent une vue d'ensemble sur la phonologie, la lexicologie et la structure grammaticale de la langue concernée. Elles ont permis de réaliser les travaux de recherche appliquée qu'exige l'utilisation concrète des langues nationales dans le secteur moderne, en particulier dans l'éducation. Parmi ces travaux figurent en bonne place les dictionnaires généraux, les dictionnaires terminologiques, orthographiques, les grammaires pratiques, les manuels didactiques dans différents domaines, etc. A partir de ces documents de base, tout autre type de recherche appliquée pourrait être réalisée dans des délais d'exécution rapide, grâce aux moyens informatiques.

Les langues nationales, surtout le wolof, sont d'une très grande vitalité dans les communications orales; elles sont largement utilisées dans tous les actes de la vie quotidienne, dans les médias audiovisuels, les sermons religieux aussi bien au niveau des Musulmans que des Chrétiens, la publicité, etc. Elles sont devenues les moyens d'expression privilégiés de la chanson avec des vedettes d'audience internationale comme Baaba Maal (pulaar), Youssou Ndour (wolof), les Turekunda (manding). Elles conquièrent de jour en jour de nouveaux domaines d'utilisation dans le secteur de la vie publique, débats sur des sujets d'actualité, séminaires de formation pour le secteur non formel, conférences de presse, etc.

Le wolof, présent dans toutes les régions du Sénégal, est largement utilisé à l'Assemblée nationale pour les interventions orales, mais il reste que la portée de cette initiative restera limitée tant qu'on ne mettra pas en œuvre des mesures d'accompagnement comme l'alphabétisation des élus, la traduction des textes réglementaires et des documents, etc. Au-delà de l'Assemblée nationale, de telles dispositions pratiques devraient être prises au niveau des assemblées régionales et locales pour la prise en compte des langues de première génération, afin de promouvoir une véritable démocratie.

L'enseignement à tous les niveaux est en français. On note cependant à différentes périodes, comme en 1978 et en 2001, des expériences d'introduction des langues nationales à l'école élémentaire. Ce qui est déroutant dans ces expériences, menées d'ailleurs un peu partout dans l'Afrique de la Francophonie, c'est que tout se passe comme si on devait assister à un recommencement sans fin. En effet, aucune des générations d'expériences n'a connu de généralisation. De plus, l'option de reléguer les langues nationales aux deux ou trois premières années du cycle élémentaire ne favorise pas leur développement technique, tant il est vrai que c'est en nageant qu'on apprend à nager. En voulant éviter les difficultés liées aux terminologies et à la construction d'un langage adapté à l'expression scientifique – difficultés que toutes les langues du monde ont connues, on maintient ces langues dans le sous-développement.

L'alphabétisation menée depuis plus de trente ans n'a pas encore atteint sa vitesse de croisière, malgré les financements importants octroyés au début des années 1990 par différents bailleurs (Banque mondiale, ACIDI, Coopération allemande, etc.) pour l'ouverture de nouvelles classes et l'édition de manuels en langues nationales. Son impact ne se fait pas sentir dans l'usage quotidien. Les seuls journaux écrits sont généralement rattachés à des projets d'alphabétisation, avec une parution aléatoire, comme il en existe en wolof et en pulaar. C'est pourquoi il urge de prendre les dispositions utiles pour la promotion de journaux écrits comme il en existe en français. Le moment est venu d'intégrer, selon des modalités à définir, les langues nationales au niveau des écoles de formation des journalistes, de manière à régler de manière systématique et professionnelle les problèmes liés à l'adaptation de ces dernières à la communication moderne. Le travail globalement positif (au plan du traitement de l'information, de la maîtrise de la langue, de l'enrichissement lexical, etc.) que les journalistes ont réalisé avec l'émergence des radios privées, vers 1993-1994, a eu un impact profond sur l'éducation des populations analphabètes à la citoyenneté. Ils devraient reprendre cette initiative pour la presse écrite. C'est à ce prix qu'ils pourront augmenter sensiblement le faible tirage des journaux (au Sénégal par exemple, le tirage des quotidiens tournerait autour de 20 000 exemplaires pour une population de 10 millions d'habitants, c'est vraiment insignifiant!). Mais c'est également par ce biais qu'ils pourront remplir pleinement les tâches qui leur incombent en matière d'information et d'éducation.

L'action de l'OSAD

Au moment où l'OSAD se lançait dans l'alphabétisation, au tout début des années 1990, la situation était surtout marquée par des insuffisances notoires parmi lesquelles nous aborderons ici l'inadéquation de la démarche pédagogique et la rareté des publications en langues nationales.

L'alphabétisation des adultes reproduisait en fait les cours de l'école élémentaire d'antan – précisément les niveaux CP1, CP2 (les deux premières années d'initiation), dans leur contenu, dans leur approche méthodologique, dans leur progression, alors que les publics visés étaient radicalement différents. Dans un cas, il s'agit d'enfants de 6-7 ans qui, pour la plupart, découvrent la langue d'enseignement – c'est-à-dire le français – en même temps qu'ils s'initient aux acquisitions de base: lecture, écriture, calcul. Dans l'autre cas, il s'agit d'adultes qui parlent parfaitement la langue – quelquefois même mieux que l'alphabétiseur, savent compter, il y en a même qui sont de vrais experts en calcul mental, comme on peut s'en apercevoir dans les transactions avec des vendeurs analphabètes. C'est pourquoi l'OSAD s'est employée à redéfinir une démarche pédagogique adaptée aux cibles. Par la suite, elle s'est prioritairement attachée à l'élaboration de modules de base capables de réaliser les objectifs fixés, à savoir un syllabaire, un livre de calcul, des guides du maître pour l'utilisation de ces

manuels et un cahier d'écriture montrant les différentes étapes de réalisation d'une lettre.

D'après les restitutions qui nous sont parvenues, les apprenants assimilent les apprentissages au bout de cinq à six mois, à raison de trois heures par jour et cinq jours par semaine. Il faut dire que le fondement phonologique de l'orthographe adoptée pour les langues nationales facilite largement les choses. Il n'est pas indifférent de faire une présentation différenciée de l'orthographe des langues nationales par rapport à celle du français. La difficulté de l'orthographe française provient en partie de ce qu'un même phonème est traduit dans l'écriture par plusieurs signes graphiques. Ainsi le phonème [k]¹ est représenté par plusieurs signes graphiques: la lettre *k* dans kilo [kilo], la lettre *c* dans corps [kor], la lettre *q* dans coq [kok], la séquence *qu* dans époque [epok], la séquence *ch* dans écho [eko]. Il s'y ajoute qu'une même lettre peut représenter plusieurs phonèmes; ainsi, la lettre *c* qui représente le phonème [k] dans corps [kor] comme indiqué plus haut, représente aussi le phonème [s] dans lacet [lase]. L'orthographe phonologique, fondée sur le principe selon lequel à chaque phonème correspond une lettre, permet en revanche l'acquisition rapide de la lecture et de l'écriture, comme cela a été constaté lors des expériences d'utilisation des langues nationales conduites au Sénégal à partir de 1978. En effet, malgré le manque de préparation qui avait caractérisé ces dernières au plan de la formation des formateurs, de l'implication des différents acteurs et de l'élaboration du matériel didactique, on avait pu noter la maîtrise de l'orthographe, à l'issue de la première année de l'école élémentaire. Il faut savoir qu'à l'issue des cinq ou six ans que dure l'école en français, l'enfant est bien loin d'une maîtrise correcte de l'orthographe; dans l'enseignement moyen et même secondaire, les exercices concourant à la maîtrise de cette orthographe tiennent encore une large place dans les programmes, quelquefois au détriment de matières plus formatrices comme l'éducation artistique, l'initiation à la science et à la technologie, etc.

Parallèlement à la mise au point de ces instruments de base, l'OSAD a également travaillé sur la disponibilité d'une documentation suffisante et régulièrement actualisée, permettant à l'apprenant sachant lire et écrire de trouver l'information pertinente dans son domaine d'activité ou pour satisfaire son envie de lire des œuvres de fiction. Ainsi, l'OSAD a ciblé prioritairement deux domaines: la vulgarisation en matière de santé pour l'exigence d'éducation qui fait cruellement défaut aux populations analphabètes et la promotion de la littérature en langues nationales pour son aptitude à élargir l'intérêt des populations, sans compter son impact dans les activités de conscientisation. Les exigences de formation technique liées à d'autres secteurs comme le maraîchage, la gestion des projets, la préservation de l'environnement, etc. ne sont pas négligées par l'OSAD, mais elles sont laissées momentanément à l'initiative des opérateurs intervenant sur le terrain. En effet, ces derniers peuvent à tout moment commander l'élaboration des modules qui les intéressent.

1 La notation phonologique est entre crochets.

S'agissant des manuels de vulgarisation en matière de santé, l'OSAD essaie de traduire les éléments de programme de l'OMS en modules d'information et de formation pour l'immense majorité des populations qui ne parlent pas français. Elle a ainsi élaboré des manuels sur le Programme élargi de vaccination, l'allaitement maternel, la maternité sans risques, la nutrition. Les prochaines productions concernent le sida et le paludisme.

La démarche suivie obéit à la nécessité de travailler, pendant tout le processus, avec des spécialistes parlant correctement la langue considérée. Ainsi, après la délimitation des contenus, la traduction peut commencer, en même temps que certains problèmes de terminologie sont réglés à la suite d'enquêtes complémentaires. Une démarche analogue a été adoptée pour le calcul.

La littérature en langues nationales

Il faut dire, en le regrettant vivement, que la littérature a peu de place dans les programmes d'alphabétisation. La raison en est que certains opérateurs ont une conception étroitement productiviste de l'alphabétisation fonctionnelle, au point que les seuls documents éligibles, en dehors des manuels relatifs aux acquisitions de base pour la lecture et l'écriture, sont relatifs aux thèmes fonctionnels développés par l'opérateur (environnement, gestion, maraîchage, etc.).

Or, il est extrêmement important de cultiver le plaisir de lire par les œuvres de fiction, sans compter que ces dernières offrent des sujets de discussion lors des débats organisés au cours des séances d'animation. Contrairement aux idées reçues, certaines des langues nationales ont une littérature écrite bien assise. C'est en particulier le cas du wolof et du pulaar. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous concentrer sur la littérature écrite en wolof que nous connaissons mieux. Elle est écrite avec les caractères arabes (wolofal) ou avec les caractères latins.

La littérature en caractères arabes

La littérature écrite en wolof a pris naissance dans les centres d'éducation islamiques, grâce à l'alphabet arabe que les marabouts ont su adapter à la phonie de ces langues, en particulier pour les sons qui n'existent pas en arabe comme les sons [p], [ñ], etc. C'est ce système d'écriture qu'on appelle wolofal.

A ses débuts, cette littérature n'était connue que des initiés sachant décoder les caractères arabes et peut-être du public restreint qui a porté attention aux poèmes chantés par les mendiants, lors des tournées quotidiennes qu'ils effectuaient dans les maisons dans certaines grandes villes comme Saint-Louis. Cette forme de diffusion

somme toute limitée à ses débuts a connu un développement notable avec l'avènement des cassettes et ce dans une large mesure grâce au dynamisme de certains adeptes des grandes confréries religieuses du Sénégal à la fois comme créateurs littéraires, producteurs et vendeurs de cassettes.

Il convient également de souligner l'impact des poèmes déclamés lors des *Gàmmu* (commémoration de la naissance du Prophète Muhammad) et *Màggal* (commémoration de grands événements religieux) organisés régulièrement à travers le Sénégal et aussi aux États-Unis et en Europe.

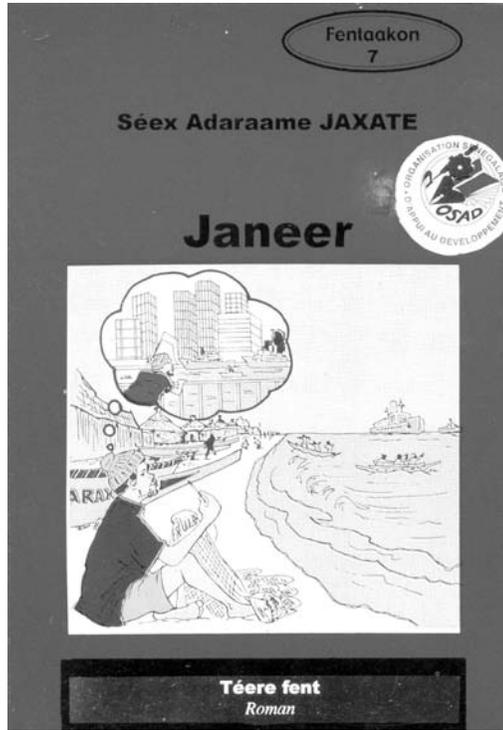
Les thèmes abordés ne sont pas seulement religieux, comme pour manifester l'allégeance des poètes vis-à-vis de leur marabout, mais aussi sociaux, comme les problèmes liés à la sécheresse et ses conséquences, au comportement des femmes, à l'amour, etc. La difficile situation économique du Sénégal en 1929 a pu influencer le poète Moussa Ka dans *Xarmu bi* «Le siècle». Il faut dire que les œuvres de ces maîtres ont inspiré beaucoup de vedettes de la chanson en langue wolof. C'est un moyen efficace de promotion. La translittération de ces œuvres dans les caractères latins, réalisée dans le cas de Serigne Moussa Ka et de Serigne Mbaye Diakhaté (autre poète mouride) par les Laboratoires de linguistique et d'islamologie de l'Institut fondamental d'Afrique noire, a permis une meilleure vulgarisation auprès des francophones (universitaires, instituteurs, fonctionnaires de l'administration, etc.), mais aussi auprès des néo-alphabètes qui ont été alphabétisés avec les caractères latins. Ils ont influencé les écrivains qui utilisent les caractères latins.

La littérature en caractères latins

Parmi les auteurs utilisant ces caractères, il convient de citer le célèbre écrivain francophone Cheik Aliou Ndao (l'auteur de *Buur Tilleen*, roman en wolof, puis traduit en français et publié par Présence africaine), ainsi que Assane Sylla, docteur es lettres en philosophie qui, en plus de sa production personnelle, a traduit des poètes comme Leconte de Lisle, Victor Hugo, etc. Ce sont là les pionniers qui, sous l'égide de Cheikh Anta Diop, et avec la participation de Abdoulaye Wade, Président de la République du Sénégal, Saliou Kandji et autres, ont créé en 1958 à Grenoble le premier syllabaire de langue wolof *Ijjib Wolof*. Il y a ensuite Mamadou Diarra Diouf et Cheikh Adramé Diakhaté qui ont écrit sur les thèmes respectivement de la maltraitance des femmes avec *Yari Jamono* «La correction de l'époque» et l'émigration vers l'Europe avec *Janeer*¹ (Mirage). Dans ce dernier livre écrit en 1997, l'auteur, en visionnaire, traite d'un sujet qui tient l'actualité aussi bien en Europe qu'en Afrique, particulièrement au Sénégal, point de départ de la plupart des pirogues qui bravent l'Océan atlantique. Dans *Doomi golo* (littéralement: «les petits du singe»), Boubacar

1 Mot wolof signifiant: mirage.

Boris Diop, autre grand nom de la littérature francophone, jette un regard critique sur le gouvernement de l’alternance qui est en place au Sénégal depuis 2000.



Mame Younoussé Dieng, directrice d’école qui a traduit dans les années 1960 l’hymne national du Sénégal en wolof, est l’auteur du roman *Aawo bi* «La première épouse» et aussi de *L’ombre en feu*, roman en français qui a été présélectionné il y a quelques années pour le Grand Prix du Président de la République. Kura Saar n’a pas fréquenté l’école française, elle a seulement suivi des cours d’alphabétisation en wolof. Elle est actuellement vendeuse de crevettes au marché Elisabeth Diouf de Dakar. Elle aborde dans ses poèmes les méfaits de la colonisation tout en dressant un plaidoyer contre le *xeesal* «blanchiment artificiel de la peau». Mame Ngoy Cissé est secrétaire à l’Institut fondamental d’Afrique noire. À force de travailler sur des textes wolof pour le besoin des publications, elle a fini par en maîtriser l’écriture. Et c’est la belle occasion pour elle de reprendre dans *Liggéeyu ndey: añub doom* «Le travail de la mère: le salaire de l’enfant», les fables que lui contait sa mère. Ndey Daba Ñaan, secrétaire puis facilitatrice dans des projets d’alphabétisation, décrit dans *Séy Xare* la «Le mariage, c’est un combat» des difficultés du couple en mettant en exergue la violence physique du mari sur sa femme.

La plupart des auteurs cités sont regroupés au sein de l'Union des écrivains en langues nationales (UESLAN) dont le président est Cheikh Adramé Diakhaté, professeur de français au lycée Abdoulaye Sadjé de Rufisque, près de Dakar. Cette association, née au début des années 1990, travaille courageusement à la promotion de la littérature en langues nationales, par le biais de conférences et émissions radiophoniques.

Les publications sont achetées par des ONG qui font de l'alphabétisation, des enseignants chercheurs, des particuliers issus de l'éducation formelle et non formelle. L'édition est réalisée par une équipe restreinte des membres fondateurs de l'OSAD, tous des volontaires, avec l'aide d'une secrétaire qui assure la saisie et la mise en pages et qui est rémunérée. Les tirages sont habituellement de 1 000 exemplaires pour des raisons évidentes de non-disponibilité de fonds, mais la plupart des titres ont connu plusieurs tirages. C'est le moment de saluer l'initiative de Madame Mariétou Diongue Diop, ancienne directrice du livre et de la lecture, qui a étendu aux langues nationales le champ de couverture du Fonds d'aide à l'édition, jadis exclusivement réservé à la littérature d'expression française. À côté de l'OSAD, d'autres organismes s'intéressent à la littérature en langues nationales, essentiellement en pulaar; c'est le cas d'Ared et de Papyrus.

Les publications bilingues en langues nationales/français réalisées par certaines structures (IFAN Ch. A. Diop, Enda-Tiers Monde, etc.) commencent à connaître une certaine ampleur. Pour nous en tenir aux plus récentes, citons *Les Jumeaux de Diyakunda/Séexi Diyakundaa* (Falia-Éditions-Enfance, 2002). Il y a aussi *Il était une fois en Europe.../Benn bés la woon...*, recueil de contes en langues européennes (français, néerlandais, tchèque, allemand, luxembourgeois)/wolof, réalisé avec le concours du Groupe Culture Europe, 2002 (CELV, Centre européen pour les langues vivantes, Graz). C'est le constat du déficit de livres pour enfant avec un contenu africain qui a amené Bibliothèque – Lecture – Développement (BLD), le partenaire de CODE (une organisation de charité canadienne) au Sénégal, à ajouter un volet édition à son programme à partir de 1996. Pour accompagner la promotion des langues nationales, toutes ses publications sont bilingues: français-wolof et français-pulaar (langues les plus parlées au Sénégal). Parmi les contes publiés, on peut citer Ngaari Mawndi, *Le taureau fantastique*, *Des Djinns de toutes les couleurs* et *La fille du Pharaon noir*.

Cette revue forcément incomplète n'a d'autre but que de montrer l'émergence d'une production littéraire en langues nationales, émergence à laquelle l'OSAD a largement contribué en s'attachant, dès le début, non seulement à rompre la logique productiviste qui excluait la littérature du champ d'intérêt des néo-alphabètes, mais aussi à imposer un certain degré de qualité pour les livres en langues nationales.

L'OSAD entend poursuivre progressivement son activité éditoriale pour la satisfaction des besoins dans tous les domaines de compétence requis pour l'éducation de base des populations. Ainsi, avec la mise en œuvre de la politique de décentralisation et le besoin pressant de formation au niveau des élus locaux dont une grande partie est analphabète, elle a entrepris l'élaboration d'un manuel sur l'éducation à la citoyenneté.

Conscientisation des citoyens dans l'apprentissage des langues africaines: méthode d'approche et expériences de la Fondation AfricAvenir au Cameroun

Prince Kum'a Ndumbe III

Introduction

«Je parle, j'écris ma langue, et toi?», tel est le slogan inscrit sur les t-shirts des collaborateurs, stagiaires et volontaires de la Fondation AfricAvenir à Douala. Au Cameroun, sous administration allemande, puis anglaise et française, les élèves, les étudiants, les enseignants parlent, écrivent de moins en moins leurs propres langues maternelles. Au nom du bilinguisme français et anglais érigé en véritable politique nationale. Il s'agit de sauvegarder les héritages francophone et anglophone de l'ancien Cameroun. Les langues camerounaises elles-mêmes n'ont aucune place, ni dans les structures étatiques, ni dans l'enseignement. Au nom du progrès et d'un développement rapide, selon les arguments officiels. AfricAvenir s'inscrit en faux contre une politique bilingue français-anglais dans un pays multilingue avec 279 langues. On retrouve les recherches et l'apprentissage des langues camerounaises dans des ghettos scientifiques de quelques rares universités et l'enseignement des quelques langues camerounaises dans de rares écoles pilotes n'est dû qu'au courage téméraire et au dévouement apparemment insensé de certains pionniers.¹

AfricAvenir part du principe que dans un pays multilingue comme le Cameroun, parler, écrire, communiquer dans sa langue maternelle est un droit fondamental du citoyen, la base même pour l'accès prometteur au multilinguisme et à un développement économique basé sur ses propres acquis et sur les appuis internationaux. Le Camerounais n'est pas unilingue, son quotidien a toujours été multilingue et non bilingue dans un étroit entendement français-anglais. L'imposition du français et de l'anglais, langues étrangères dans la structure, le mode de pensée et la vision du monde du Camerounais, accompagnée de l'exclusion et de la marginalisation totale des langues camerounaises, ressemble à un génocide intellectuel, culturel et spirituel de notre peuple. Ce génocide peut être conscient ou inconscient, il n'empêche qu'il en soit un.

Un peuple qui perd sa ou ses langues est un peuple qui perd ses mots, et quand un peuple perd ses mots, il perd son âme et sa vision du monde. Ce peuple alors s'enlise dans la dépendance durable, jusqu'au jour où il récupère ses mots et commence à

1 f. Les travaux du professeur Maurice Tadajou (1990, 1997) et de ses équipes de l'ANACLAC (Association nationale des Comités de Langues camerounaises) à Yaoundé, Cameroun.

articuler son histoire, son présent et son devenir au sein de lui-même et dans le concert des nations. Le colonialisme linguistique n'est pas une ouverture, il est une destruction planifiée de la personnalité, de la psyché et du rêve du colonisé ou postcolonisé, tout ceci emballé dans un discours de sortie de la barbarie dialectale, un discours de l'accès et de l'ouverture à la modernité des langues de l'universel. Mais en Afrique, nous savons qu'un baobab, pour qu'il aille à l'assaut du firmament, doit ancrer ses racines très profondément dans la terre des ancêtres. Et même dans l'Afrique moderne d'aujourd'hui, quand les choses deviennent importantes et sérieuses, tout rituel est exécuté dans nos langues. Le français et l'anglais disparaissent comme par enchantement de nos lieux sacrés. C'est surtout quand le sacré relève de l'importation ou de l'extraversion que la langue européenne sous-tend le rituel. Notre langue véhicule cette dynamique du monde profond de l'Afrique moderne, elle trace la voie de la réhabilitation et de la renaissance des peuples africains dans leur dignité et dans leurs constructions d'aujourd'hui et du demain. Ce sont nos langues qui vont bâtir le socle de notre imaginaire et de nos génies d'inventions du monde moderne africain. Notre système d'éducation devra bien un jour se mettre à l'école de cette renaissance africaine. Pour cela, il faudra une audace, une témérité sagement calculée des dirigeants politiques soucieux du devenir de la nation. La société civile, quant à elle, doit prendre ses responsabilités, lancer le débat sur le pourquoi de la nécessité de l'utilisation de nos langues, sortir ce débat des laboratoires linguistiques de l'université, éclairer l'opinion publique et interpeller les décideurs politiques.¹

La méthode d'approche globale avec les forums de dialogue et palabres africaines

La méthode «Global Approach»

Comment interpeller les autorités publiques ayant fait le choix du bilinguisme français-anglais et conscientiser les citoyens scolarisés dans ce bilinguisme étroit et exclusif sans se marginaliser soi-même? Nous avons choisi la méthode du «Global Approach»,² l'approche globale. Cette méthode consiste à aborder une question dans la pluridisciplinarité, sous des angles multiples, avec des supports variés, en faisant intervenir aussi bien des acteurs concernés dans les différentes couches sociales que les partenaires internationaux. La question n'est pas traitée pendant deux ou trois jours seulement, mais pendant une longue période, couvrant parfois plusieurs mois.

1 consulter le numéro spécial du journal *Dialogue Forum* sur les langues nationales, cf. *Dialogue Forum – Journal d'AfricAvenir – Fondation pour le développement, la coopération internationale et la paix*, Vol. 2/2004, Douala, décembre 2004/janvier 2005, 16 pages

2 Kum'a Ndambe III, «African renaissance, development cooperation, conflict prevention and conflict resolution – The global approach in political science and research on African politics – A training program for development experts and for Master's degree», *AfricAvenir*, Douala/Berlin, 2001

L'approche globale interpelle le grand public, mais aussi les structures de décisions politiques, économiques, d'éducation primaire, secondaire et universitaire. Elle intègre les parents dans sa démarche et sensibilise même les représentations diplomatiques, partenaires privilégiés de notre pays. Les stagiaires européens à AfricAvenir, furent-ils ingénieurs, économistes ou politologues, ont été impliqués de bout en bout dans la mise en œuvre du projet sur les langues camerounaises et en ont tiré un intérêt scientifique et un enrichissement personnel. Ils ont tout d'un coup découvert une situation dont ils n'imaginaient pas la gravité. Jusque-là, ils pensaient que c'était une évidence et une chance pour les Africains d'utiliser les langues européennes. Leurs rapports en disent long sur leurs constats.¹

Dans cette approche globale, les médias sont conçus comme outil d'accompagnement, de vulgarisation et d'éducation. Les locaux de la Fondation AfricAvenir avec ses salles polyvalentes, la bibliothèque Cheikh Anta Diop et son site Internet (www.africavenir.org) sont à chaque fois mis à la disposition de la question à traiter et offrent ainsi un espace de réflexion, de recherche, d'expression, de dialogue et de rencontres pour faire le tour de la question et esquisser des solutions viables.

Forum de dialogue et palabres africaines

Les forums de dialogue sont tenus en français ou en anglais et ressemblent quelque peu aux séminaires avec un conférencier ou un panel d'experts face à l'auditoire. Mais dans le forum, l'expert introduit le sujet et il a en face de lui un auditoire de tout âge, très hétérogène composé d'autres experts, de cadres, de personnes avec un niveau de connaissance moyen, d'étudiants et de chômeurs. Le conférencier est donc obligé de tenir un langage accessible à tous, même pour exposer un sujet complexe. En général, même les plus jeunes qui prennent la parole ne sont pas interrompus, le principe d'écoute mutuelle étant généralement respecté.

Quatre forums de dialogue furent organisés de février à mars 2004 sur la question des langues nationales. Les accents furent mis sur le rôle des contes en langues nationales dans la transmission des valeurs et du savoir, sur l'utilisation des langues nationales comme langues primaires et principales d'enseignement et sur le conte comme moyen d'introduction de nos langues dans le système éducatif. Ces débats houleux ont attiré beaucoup de monde et il a souvent été difficile d'arrêter les débats après quatre heures d'échanges.

Les palabres africaines sont tenues dans les langues camerounaises de la région et se déroulent souvent en plein air, l'auditoire et le donneur de parole assis en cercle. Chacun peut s'exprimer longuement dans sa langue ou dans une langue de son choix, sans être interrompu. Parfois, une traduction s'avère nécessaire, soit dans la langue dominante du coin, soit en français ou en anglais. A la différence des forums de

1 Rapport de Christof Mauersberger, Université libre de Berlin (www.africavenir.org/exchange/internship/reports).

dialogue, les proverbes, devinettes et les chants sont fréquemment utilisés, des contes donnés en résumés ou des pas de danses esquissés pour soutenir ou réfuter une argumentation. Les palabres africaines sont organisées dans les quartiers et dans les villages, sur les mêmes thèmes que ceux débattus dans les forums de dialogue.

L'utilisation de l'art comme outil de conscientisation

Les Après-midi de contes dans les écoles maternelles

Nous avons organisé cinq après-midi de contes accompagnés de danses traditionnelles dans les écoles maternelles de Bonabéri et de Bonanjo à Douala. Ce fut une première pour ces écoles de voir des groupes de conteurs en langues camerounaises, en wolof et en français venir conter et faire danser les enfants avec des chants du terroir.

Les soirées de contes

Les soirées de contes furent organisés en février, mars et avril 2004 avec l'épopée de «Jeki la Njamba Inono» racontée par le Groupe Bongongi ba Bele Bele de Gaston Eboumbou. Cette épopée fut récitée en quatre épisodes et soirées avec une musique traditionnelle duala accompagnée de tambours, de «Mikeng»¹, de chants et de danses. Le conte devint subitement un spectacle plein de décorations, un ballet, comme dans la pure tradition africaine. Un phénomène particulier retint notre attention: il y avait dans la salle des Camerounais d'autres régions, des Allemands et des Autrichiens. Mais personne ne partit avant trois heures d'un spectacle en duala de bout en bout, alors que les spectacles duraient à chaque fois trois à quatre heures.

Le 21 février, le même phénomène fut observé pendant les spectacles de contes de Babacar Mbaye Ndaak en wolof, à Douala et à Kribi. Ce Sénégalais venu de Dakar ne donnait au début qu'une petite explication du conte. Le reste allait de soi. Nous avons pu observer une troisième fois ce phénomène quand, le 9 octobre, la soirée de contes fut en duala, bassa, ewondo et tपुरi. Le petit résumé au début suffisait, et les refrains des conteurs étaient toujours repris en chœur par l'auditoire parlant des langues camerounaises différentes.

L'effet du conte comme élément fédérateur et de rassemblement fut observé à Kribi fin février quand Camerounais, Sénégalais, Allemands et Autrichiens se retrouvèrent au bord de l'Océan atlantique, chacun racontant les contes de son pays. Plusieurs mois après, nous avons eu l'agréable surprise de voir le conte wolof traduit en allemand et le conte autrichien de ce soir-là monté à Dakar en wolof. Babacar Mbaye fut invité en

1 Instrument à percussions en forme de cloche.

2006 par ces amis allemands et fit une tournée de contes de deux semaines dans plusieurs villes allemandes.

Le cinéma – éducation avec des films en langues africaines

Pendant toute l'année 2004, plusieurs films africains furent projetés dans leur version originale, mais sous-titrés. Il s'agissait surtout de films burkinabé et sénégalais sous-titrés en français. Le message que nous voulions faire passer arrivait bel et bien à destination: on peut faire un film africain dans une langue africaine pour garder tout son naturel et sa saveur et, en le sous-titrant en français ou en anglais, il devient accessible au niveau international.

Les chorales religieuses

En février 2004, AfricAvenir invita aussi les chorales religieuses chantant en langue duala, les chorales «Ndol'a Christo» et «Tabitha». L'intention était de faire sortir ces chorales des églises pour les présenter à un public hétérogène, donc laïc, chrétien, musulman, animiste.

Nous avons pu aussi encourager des pasteurs des églises à dire leur sermon dans la langue locale, au lieu de torturer les fidèles d'une paroisse linguistiquement homogène avec des prédications en français ou en anglais.

Concours de rap en langues nationales

Pour les jeunes, un concours de rap en langues camerounaises fut organisé le 27 novembre 2004. Il n'y avait pas de véritable prix à gagner, mais ce fut une distraction qui permit de prendre conscience de l'importance et des possibilités des langues nationales dans la nouvelle sphère musicale. Le public était surtout composé d'élèves des lycées et collèges, d'étudiants et de jeunes chômeurs.

Lecture publique, recherche scientifique et conscientisation en milieu universitaire

La lecture publique

Pendant toute l'année 2004, AfricAvenir s'est approvisionné en journaux écrits en langues camerounaises auprès de l'ANACLAC du professeur Maurice Tadajeu à Yaoundé. Ces journaux mis dans la salle de lecture de la Fondation AfricAvenir attirèrent une attention particulière. Certains lecteurs furent flattés de voir qu'un journal

écrit en leur langue était représenté à la fondation à côté des quotidiens en français et en anglais. Malheureusement, ces journaux sont irréguliers, mal fabriqués, et il faut aller les chercher jusqu'à Yaoundé.

Cependant, les livres de lecture, de grammaire et les dictionnaires en langues camerounaises de la bibliothèque furent souvent mis à la disposition du public dans la salle de lecture.

La recherche dans les archives

Pour soutenir notre travail sur les langues nationales au Cameroun, AfricAvenir a mobilisé deux chercheurs pour collectionner des contes en langues camerounaises dans les archives allemandes et autrichiennes, contes recueillis à l'époque du protectorat allemand sur le Cameroun. Ces contes en duala, bulu, ewondo, bassa, fulfuldé, etc. se trouvent actuellement à la bibliothèque Cheikh Anta Diop de la Fondation et sont mis à la disposition des enseignants et des artistes de spectacles.

Il en est de même des contes africains enregistrés de 1908 à 1991 et mis sur CD par les archives sonores de l'Académie des sciences autrichienne. Ils sont actuellement disponibles à la bibliothèque. Ce CD fut confectionné à l'occasion de l'atelier central organisé par le Centre européen pour les langues vivantes dans le cadre de l'échange interculturel avec l'Afrique en juin 2005.

Le travail universitaire

Tout au long de l'année 2004, une sensibilisation a été menée par l'auteur au sein du Département de langues et civilisations étrangères de l'Université de Yaoundé I. Il s'agissait de faire comprendre aux étudiants camerounais préparant des licences, maîtrises et doctorats en allemand, espagnol, italien, etc. que pour exceller dans ces disciplines, la maîtrise de leurs propres langues maternelles était incontournable. En effet, s'ils ne maîtrisaient que le français ou l'anglais, et qu'ils restaient ignorants de leurs propres langues, leur contribution au développement de leur pays et à l'épanouissement de leur peuple devenait problématique et même dangereux. A l'issue de cette sensibilisation, un mémoire de maîtrise fut entamé par une étudiante de la section allemand sur les collections de contes en langue ewondo pendant la période coloniale allemande au Cameroun.

Dans le cadre de cette mobilisation, deux constatations majeures furent retenues des débats entre enseignants et étudiants de ce département:

- Les enseignants en langues au Cameroun exerçant dans le primaire, le secondaire et le supérieur enseignent le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, et récemment le russe, l'arabe. Ce sont des diplômés universitaires illettrés dans leurs propres langues. Ils participent ainsi à la déstructuration de la personnalité de leurs élèves.

- Les enseignants en langues africaines et camerounaises représentent une minorité négligeable au sein des enseignants en langues.
- Une politique engagée sur les langues nationales camerounaises, mais qui ne conscientise et ne mobilise pas les enseignants en langues européennes, restera elle aussi marginale et sans effets majeurs.

Des discussions sont actuellement en cours au sein du Département de langues et civilisations étrangères pour voir comment les étudiants de ce département pourraient être encouragés à suivre des cours d'option au département de langues africaines et intégrer les langues camerounaises dans des recherches pluridisciplinaires et en études comparées d'études germaniques. Comme la quasi-totalité des enseignants en langues travaillent sur les langues étrangères, la pluridisciplinarité qui intègrerait les langues africaines dans la formation, la recherche et l'enseignement pourrait être une voie de promotion des langues camerounaises au niveau national.

Le concours de langues avec lycées et collèges et la dynamique des médias

Le concours de langues opposant lycées et collèges

Nous avons mobilisé de septembre à décembre 2004 les lycées et collèges situés à Bonabéri-Douala. Avec l'autorisation des proviseurs et directeurs d'établissements, nos agents sont entrés dans les salles de classe pour expliquer directement aux élèves le sens de notre sensibilisation en faveur de l'utilisation des langues maternelles. Après avoir convaincu les élèves et enseignants, nous avons fait un deuxième tour en proposant un concours de langues camerounaises opposant établissement contre établissement avec des quarts de finales, demi-finales et finales. Mille six cents élèves issus de 16 établissements prirent effectivement part au concours. Il s'agissait pour chaque participant de lire, écrire, dire un conte, calculer, chanter dans sa propre langue maternelle. Les groupes de chaque établissement devaient aussi présenter un mini-ballet avec des chants dans une ou plusieurs langues camerounaises. Les élèves passaient le concours dans une salle archi-pleine, devant un jury composé d'enseignants, de parents et d'autres volontaires. Il a fallu louer des bâches et des chaises installées dehors avec des haut-parleurs, pour que tout le monde puisse suivre. En effet, les élèves passant le concours ne venaient jamais seuls, ils arrivaient avec une forte délégation de leur établissement et de leurs parents venus les encourager bruyamment. C'est ainsi que les séances de quarts de finales, demi-finales et finales se déroulèrent devant un auditoire variant entre 300 et 500 personnes, selon les jours. Un enfant ayant fait éliminer son établissement en demi-finale pointa du doigt sa mère assise dans la salle en criant: «C'est à cause de toi, tu nous interdis de parler notre langue maternelle à la maison! Tu nous obliges à parler seulement le français! C'est à cause de toi que j'ai échoué!».

Les parents, soucieux du succès de leur progéniture dans le système du bilinguisme exclusif français-anglais de l'école camerounaise, essaient de promouvoir ces langues à la maison, excluant à leur tour leur propre langue maternelle dans la communication avec leurs enfants. L'enfant grandit et ne sait plus parler sa propre langue. Dans le concours organisé par AfricAvenir, il s'agissait aussi d'une compétition et il y avait des lots à gagner. Mais il y avait un plus: on avait tout à coup honte de ne pas pouvoir parler sa propre langue maternelle, et alors l'élève prenait la résolution de remédier à cette situation peu honorable.

La contribution des sociétés industrielles de Douala a été très appréciable. Ils avaient mis des gadgets, des t-shirts, des casquettes, des chocolats et amuse-gueule, des boissons, des cahiers, des livres, des stylos spéciaux, etc. à la disposition du concours. Le concours a été aussi soutenu par la présence effective de rois sawa, dont le Chef supérieur bakoko Njocke Essawe, et même par une contribution financière à la finale du Prince René Douala Manga Bell âgé de 80 ans.

A l'issue du concours dans une salle comble où on pouvait à peine se déplacer, le Collège du Levant remporta la coupe, devant le Collège Nguesson, et le CES de Sodiko se classa troisième. Ces élèves et établissements furent honorés par la presse écrite, les radios et télévisions. Après les résultats du concours, des pourparlers avec un organisme autrichien furent entamés pour un jumelage de ces trois établissements camerounais avec trois lycées et collèges en Autriche.

La dynamique des médias

Dès le départ, AfricAvenir a sollicité et obtenu la contribution active des médias. Pendant les trois mois de manifestations, les journalistes nous ont accompagnés dans les forums de dialogue, les palabres africaines dans les villages, dans les établissements, pendant les soirées de contes, et bien sûr pendant les semaines difficiles du concours de langues.

La radio Dynamic FM avait organisé pour ses auditeurs un concours parallèle sur les langues camerounaises, en partenariat avec la fondation. AfricAvenir envoyait les questions à la radio qui les diffusait, les auditeurs répondaient à l'antenne dans les langues camerounaises et les gagnants étaient invités à aller chercher leurs lots à la Fondation. Plusieurs interviews et tables rondes avec les intervenants aux différentes manifestations furent réalisés à Dynamic FM, Radio Equinoxe, Radio Cameroun, Sweet FM, Nostalgie FM, Radio Bonnes Nouvelles. Plusieurs articles ayant paru dans la presse ont été mis sur Internet sur le site de la fondation (www.africavenir.org). Les télévisions CRTV et Canal 2 International ont diffusé des reportages et les plus grands journaux comme Le Messenger, Mutations, Cameroon Tribune, La Nouvelle Expression et Le Popoli ont régulièrement publié des reportages, des interviews et des articles de fond. Dans son numéro du 21 décembre 2004, le quotidien gouvernemental Cameroon Tribune commentait: «Le concours scolaire de langues nationales organisé la semaine dernière à Douala par la Fondation du Prince Kum'a Ndumbe III est salutaire à plus

d'un titre. De telles initiatives devraient être multipliées, pas seulement pour que chacun puisse se replonger avec plaisir dans sa langue maternelle, mais aussi, pourquoi pas, qu'il apprenne le maximum d'autres langues camerounaises. Ceci permettrait également de décomplexer définitivement ceux qui ne jurent que par les langues venues d'ailleurs, continuant à considérer les leurs comme des "dialectes" ou des "patois". Vivement les prochains concours!».

Grâce à la présence active des médias et à l'engagement des journalistes pendant quatre mois, le travail de la fondation sur la conscientisation des citoyens dans l'apprentissage des langues nationales eut un écho national qui est allé en profondeur.

Pour documenter le débat sur la question, le journal d'*AfricAvenir Dialogue Forum* consacra tout son numéro de décembre 2004/ janvier 2005 – 16 pages format tabloïd – à la question des langues maternelles dans l'éducation et la communication. Ce numéro édité à 2 000 exemplaires a été distribué dans les écoles et universités, mais aussi dans les administrations publiques et privées.

Conclusion

Ce projet a été financé en 2004 à 80% par le ministère autrichien de la Science et de la Culture BM:BWK et à 20% par la Fondation AfricAvenir.¹ Il faut relever que ceci ne fut possible que grâce à l'engagement militant d'une responsable de ce ministère, Madame Monika Goodenough-Hofmann, qui était littéralement portée par cette nécessité de rendre aux enfants africains leurs langues et de permettre ainsi un dialogue avec la grande Europe unifiée qui découvrirait la quotidienneté du multilinguisme au sein des frontières nationales. Sans l'engagement du BM:BWK secondé par la section autrichienne de l'Unesco dans cette phase d'essai du projet, nous n'aurions jamais pu le mettre en œuvre dans les délais et dans cette complexité. Faute de soutien financier après la phase pilote de 2004, le projet a été interrompu depuis janvier 2005.

La question de l'apprentissage et de l'utilisation des langues africaines à l'école et dans la communication en général n'est pas une affaire des seuls spécialistes des langues africaines. Le projet nous a démontré que la population dans son ensemble, les élèves, enseignants et parents comprennent très bien l'importance de cette question et sont prêts à s'engager. La politique officielle du bilinguisme exclusif français-anglais décidé d'en haut par le gouvernement ne correspond pas vraiment à la réalité quotidienne des Camerounais, même si le souci d'harmoniser et d'unifier est d'une importance capitale. Une forte mobilisation de la société civile s'avère nécessaire pour soutenir la conclusion principale des spécialistes des langues africaines: la nécessité vitale d'introduire les langues camerounaises comme langues d'enseignement à l'école et

1 Le projet d'AfricAvenir s'insère dans le projet général «Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale (LDL) – Une perspective comparative des pratiques dans les pays d'Europe et d'Afrique», Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Autriche (www.ecml.at/mtp2/ldl).

l'importance de nos langues comme socle de tout développement dans ses multiples dimensions économique, politique, sociale et culturelle. Les langues européennes seront alors mieux maîtrisées par les locuteurs et joueront un rôle essentiel comme langues d'ouverture et de dialogue.

Références

Tadadjeu, M., *Le défi de Babel au Cameroun*, Academic Literature, Collection PROPELCA, Cameroun, 1990.

Tadadjeu, M., *Démocratie de partage du pouvoir: pour le Modèle P3 au Cameroun*, Academic Literature, ANACLAC, Cameroun, 1997.

De petits livres dans de petites mains, à l'occasion de l'Année des langues africaines: projet «Histoires d'Afrique»

Carole Bloch

J'affirme donc que les histoires sont destinées à être partagées, à nous façonner, à nous enseigner des valeurs, à nous amuser parfois et à nous faire rire aux éclats, à emporter nos esprits vers le pays des chimères, les contrées de la magie et de l'imaginaire, le monde de Bhakubha... la liste est inépuisable, comme le sont aussi les ressources de notre imagination.
(Mhlope, 1996: 1)

Introduction

Dans les décennies qui ont suivi l'ère coloniale, les gouvernements africains et leurs différents partenaires ont rencontré d'immenses difficultés pour instaurer et entretenir l'alphabétisation massive de communautés diverses, majoritairement orales, vivant dans des conditions politiques et sociales extrêmement difficiles (Triebel, 2001: 21).

Les politiques linguistiques d'utilisation forcée des anciennes langues coloniales, durant et après l'ère coloniale, ont conduit à ce que les langues africaines soient négligées et, par conséquent, sous-développées dans des domaines de prestige, en particulier la lecture et l'écriture¹. La tradition orale, qui est un puissant outil de connaissance et d'accès à l'alphabétisation, a été cruellement écartée des systèmes d'éducation primaire. Ce désintérêt découle probablement, pour une large part, du statut d'infériorité des langues africaines et de la dévalorisation, aux yeux des Africains, des pratiques sociales et culturelles traditionnelles transmises dans ces langues.

C'est dans le domaine de la petite enfance que ce désintérêt pour les langues africaines a été le plus durement ressenti. Le mouvement de «modernisation» de l'Éducation primaire pour tous, initiative censée garantir l'égalité des chances pour tous les enfants d'Afrique, a en grande partie échoué à faire apparaître une nouvelle génération de lecteurs et d'écrivains. Au lieu de cela, ce mouvement a repris et renforcé l'opinion, largement répandue en Afrique, selon laquelle la lecture et l'écriture sont des

1 Une exception notable est la continuité de la tradition de lecture dans les langues africaines concernant le christianisme, instaurée par les missionnaires en plusieurs endroits du continent. L'écriture a été mise au service de puissants objectifs religieux, de sorte qu'il semble que «l'alphabétisation soit un don divin, plutôt que l'œuvre humaine accomplie par des missionnaires» (Hofmeyer 2005:3).

compétences techniques dont l'apprentissage requiert la mise en œuvre d'aptitudes distinctes et décontextualisées devant être maîtrisées préalablement à l'alphabétisation proprement dite.

Un autre fait est venu aggraver encore les conséquences néfastes de cette approche: bien que la langue maternelle puisse être utilisée au cours des trois premières années de la scolarité,¹ la pression sociale encourage l'enseignement et l'apprentissage des anciennes langues coloniales, au motif que «le plus tôt sera le mieux». Il est fréquent que les enseignants eux-mêmes n'aient pas une connaissance suffisante de la langue pour l'enseigner et qu'ils ne soient pas convenablement formés aux méthodes d'apprentissage dans une langue étrangère ou seconde. Le contenu de l'enseignement peut donc être littéralement incompréhensible pour les jeunes apprenants.

Le désintérêt pour les langues africaines a eu, hélas, un autre effet secondaire: il est maintenant devenu «normal», en Afrique, de classer les livres d'histoires parmi les «supports complémentaires».² Cet usage est conforme au principe et à la réalité selon lesquels les principaux textes utilisés pour l'alphabétisation sont les manuels qui privilégient l'apprentissage systématique de la correspondance lettre/son et d'autres compétences identifiables illustrées au moyen de textes courts rédigés dans une langue rudimentaire. Cet usage a contribué à ce que la force et la sagesse contenues dans les contes, autrefois célébrées, soient aujourd'hui complètement dévalorisées aux yeux des enseignants et autres acteurs de l'éducation des jeunes enfants. De surcroît, la tradition familiale du conte, du fait de la dureté des conditions de vie, a disparu de presque tous les foyers.

Tout vrai éducateur sait que seules les histoires peuvent nous émouvoir et nourrir notre imaginaire et notre intellect, enrichir nos langues et nos compétences de lecture et d'écriture. Depuis l'indépendance, plusieurs pays ont connu un essor – quoique modeste et difficile – de la littérature enfantine, avec le soutien de quelques-uns des plus grands écrivains d'Afrique, tels que Ngugi wa Thiong'o ou Chinua Achebe. Les histoires s'adressaient cependant, le plus souvent, à une tranche d'âge où les enfants ont déjà appris à lire.

Au tout début de l'apprentissage de la lecture, au moment où le jeune enfant est confronté à la nouveauté et l'étrangeté de l'école, il conviendrait de valoriser la tradition orale et d'en faire la pierre angulaire de l'alphabétisation en langue maternelle. Au lieu de cela, la formation des enseignants et les curriculums d'alphabétisation des jeunes enfants détournent l'attention de ceux-ci vers une acquisition mécanique et ennuyeuse de savoirs qui leur paraissent inutiles. Ainsi, bien

1 Les différents pays ont à cet égard des politiques linguistiques variables. Dans de nombreux cas, les enfants (et les enseignants) doivent utiliser l'anglais (ou le français ou le portugais) dès le premier jour d'école.

2 L'Unesco inclut parmi ces supports complémentaires (2001:4) «les cahiers d'exercices, les programmes ou méthodes de lecture, les œuvres de fiction pour les enfants (versions simplifiées, contes, pièces de théâtre et anthologies), les ouvrages documentaires pour les enfants, les cassettes audio et vidéo, les kits d'apprentissage multimédias, etc.», c'est-à-dire tout autre support que les manuels.

que ces enfants soient censés apprendre à lire et à écrire à un âge sensiblement égal à celui des enfants des pays du Nord, la plupart ne voient aucune utilité à cet apprentissage, n'en tirent aucun plaisir et ne veulent donc pas en faire l'effort.

Perspectives d'évolution

Au fil des ans, plusieurs initiatives d'édition de livres d'histoires destinés aux enfants plus âgés ont vu le jour (Montagne, 2001: 28), mais aucune n'a pu s'installer durablement. Avec la fin de l'apartheid en Afrique du Sud, la dernière décennie a fait apparaître de graves lacunes concernant l'alphabétisation de la plupart des jeunes enfants¹ et un échange sur les innovations théoriques et pratiques internationales en matière d'apprentissage des langues et d'alphabétisation précoces a permis à ce pays de réformer ses curriculums scolaires (ministère sud-africain de l'Education, 2004). Ce mouvement s'étend maintenant à d'autres pays d'Afrique, où il vient renforcer d'autres initiatives. Il est extrêmement encourageant de noter qu'on considère de plus en plus qu'il ne suffit pas d'enseigner des compétences, mais qu'il est au contraire essentiel de promouvoir une «culture de la lecture», afin que cette activité acquière une véritable utilité individuelle et de développer des environnements favorables à la lecture et l'écriture.

Les curriculums accordent une place croissante à des concepts tels que l'alphabétisation en tant que pratique sociale (Street, 1984), l'alphabétisation émergente (Hall 1987) et le langage intégré (Goodman K., 1986) en rapport avec la petite enfance (Département de l'Education, Cap-Occidental, 2006). Des débats ont lieu sur des questions telles que l'importance de l'éducation des jeunes enfants dans leur langue maternelle ou une langue familière, les avantages de la lecture de loisir et la nécessité de disposer de livres d'histoires de qualité dans différentes langues. Dans le même temps, des initiatives sont mises en œuvre autour de ces questions ou d'autres sujets.

Je présente ci-après les activités menées actuellement dans le cadre d'une de ces initiatives – une action pilote conduite au sein du projet «Histoires d'Afrique»² visant à créer une littérature enfantine panafricaine. Cette initiative s'inscrit dans l'objectif plus large de développer, à l'échelle du continent africain, une «culture de la lecture».

1 Les résultats d'une vaste étude menée récemment dans la province du Cap-Occidental, en Afrique du Sud, au sujet des compétences de lecture et d'écriture des enfants de 3^e et de 6^e années de l'enseignement élémentaire présentent un exemple frappant d'une situation inacceptable, fréquente dans diverses parties de l'Afrique: en dépit des initiatives visant à mettre en œuvre une éducation efficace au moyen de méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant, un nombre considérable d'enfants demeurent incapables d'apprendre à lire et à écrire (Département de l'Education, Cap-Occidental, 2004).

2 «Histoires d'Afrique» (*Stories Across Africa* – StAAf) est un des projets phares de l'Académie africaine des langues (ACALAN), l'agence officielle de l'Union africaine (UA) spécialisée dans les langues.

Projet-pilote Histoires d’Afrique: De petits livres dans de petites mains

Jusqu’à présent, en Afrique, très peu de livres d’histoires ont été publiés à l’intention des jeunes enfants, que ce soit dans les anciennes langues coloniales ou dans les langues africaines.

Le projet panafricain StAAf a débuté en 2004 avec les objectifs suivants:

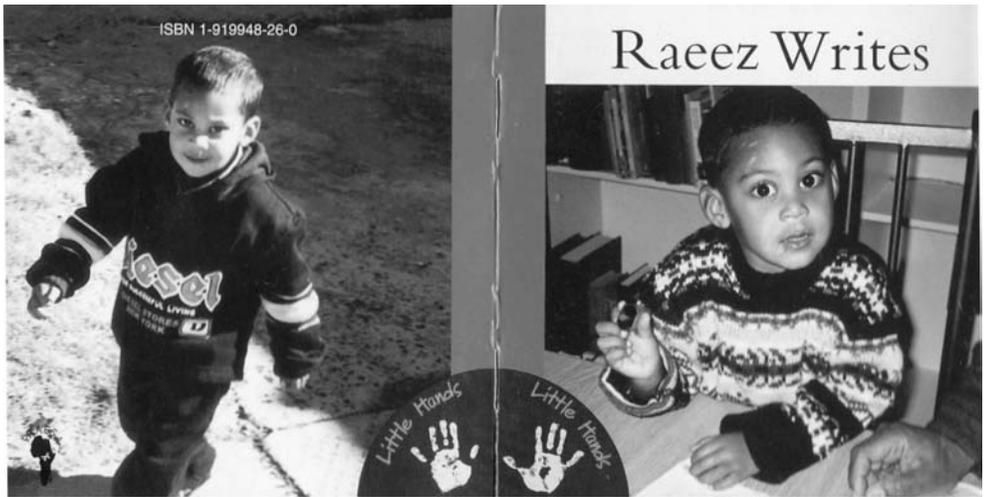
- développer et soutenir l’utilisation des langues africaines dans l’édition;
- soutenir l’éducation bilingue basée sur la langue maternelle¹ en Afrique;
- stimuler et soutenir l’industrie africaine de l’édition et les auteurs et illustrateurs africains, afin d’instaurer et d’entretenir l’usage des livres pour enfants;
- constituer un fonds commun de littérature enfantine pour les Africains;
- soutenir la lecture de loisir en tant que composante de l’apprentissage et du développement des compétences de lecture et d’écriture.

Les histoires, vieilles ou nouvelles et provenant de toute l’Afrique, sont compilées dans des anthologies destinées aux enfants (de 0 à 12 ans) afin que, partout en Afrique, ils aient accès, dans leur langue maternelle ou une langue familière, à un même univers de concepts et d’histoires. L’Unité Alphabétisation des jeunes enfants du Projet pour l’étude de l’éducation alternative en Afrique du Sud (PRAESA) et les groupes de travail régionaux des cinq régions d’Afrique coordonnent et centralisent la mise en œuvre du processus.²

A l’occasion de l’Année des langues africaines 2006-2007 de l’UA, le StAAf produit une série spéciale de petits livres destinés aux jeunes enfants (de 0 à 6 ans) et publiés dans diverses langues autochtones et dans les cinq langues officielles de l’UA: le français, le portugais, le kiswahili, l’arabe et l’anglais. Ces livres d’images *Petites Mains* (de format 10 x 10 cm) sont inspirés des *Pixi Books*, une collection bien connue en Europe, depuis plus de cinquante ans, par les enfants et ceux qui lisent avec eux.

1 Cette expression désigne un système éducatif dans lequel la langue maternelle (ou la/les langue(s) de la socialisation primaire de l’enfant) est utilisée autant que possible en tant que langue d’enseignement et où cette langue, si elle est remplacée – complètement ou en partie – par une langue plus répandue ou internationale, n’est jamais abandonnée, mais plutôt soutenue en tant que langue complémentaire d’enseignement ou comme matière enseignée par des professeurs de langues qualifiés dont c’est la langue première.

2 Le StAAf comporte un comité directeur composé d’un coordinateur central, des coordinateurs des groupes de travail régionaux et d’un conseiller, qui sont basés en Egypte, en Ethiopie, au Ghana, en Tanzanie, en Afrique du Sud et au Rwanda.



Ce format a été choisi parce que les enfants le trouvent attrayant et parce qu'ils peuvent facilement tenir et manier ces petits livres solides, aux textes courts illustrés au moyen de couleurs vives. Le format permet en outre d'éditer avec une rentabilité optimale un grand nombre d'ouvrages de haute qualité.¹

Etapes de la production d'une collection panafricaine de livres Petites Mains

Lors de la conception du projet pilote, des décisions ont dû être prises afin de délimiter ce qui pouvait être accompli dans un temps donné. Nous basant sur la politique de l'ACALAN pour les langues, sur les partenaires dont nous nous étions assuré de la collaboration et sur le nombre d'ouvrages que nous jugions être capables de publier et de distribuer, nous avons élaboré une proposition de financement fondée sur une projection en termes de langues, de pays et de nombre de livres.

Afin de toucher les différentes régions d'Afrique, l'ACALAN concentre son action sur les langues officielles de l'UA² et les langues transfrontalières. Toutefois, en termes de capacité, nous avons décidé de travailler avec notre réseau de collègues, avec lequel

-
- 1 Seize ouvrages *Petites Mains*, rédigés en anglais, xhosa et afrikaans, ont été publiés et distribués par le PRAESA dans la province du Cap-Occidental dans le cadre de son Programme pour la culture de la lecture entre 2002 et 2005.
 - 2 La réalité, pour la plupart des familles africaines, est la suivante: on a plus de chances de trouver un bon emploi si l'on connaît une ancienne langue coloniale. Pour autant, pour la qualité de l'éducation, il est préférable que l'enseignement soit dispensé dans une langue dans laquelle on a une réflexion et un vécu. L'apprentissage d'une nouvelle langue sera d'ailleurs plus facile si l'élève connaît bien sa langue d'origine. Le projet StAAF vise ainsi à produire des ouvrages rédigés dans les langues africaines et les grandes langues de communication, en mettant l'accent sur les premières.

nous entretenons une collaboration fructueuse en matière d'édition et de distribution. Cette dernière est un domaine clé, car elle peut contribuer de manière déterminante à la réalisation de notre objectif ultime, qui est de familiariser les enfants avec les livres et la lecture de loisir. La première étape, à cette fin, est de fournir aux enfants des livres écrits dans une langue qu'ils comprennent; il est cependant tout aussi essentiel que les adultes et les autres personnes de l'entourage des enfants aient envie de découvrir les livres avec eux et que le rapport des adultes à la lecture puisse servir de modèle aux enfants. Michael Ratcliffe (cité dans Moss, 1986: 198) exprime ce défi dans une formule saisissante:

L'écrivain construit un navire, mais si le lecteur ne sait pas piloter ce type de navire, il n'y aura pas de voyage.

Un des problèmes les plus dramatiques – dont on recense de multiples exemples – concernant les supports écrits (donations ou autres) est le fait que les livres, même lorsqu'ils ont été distribués, dorment dans les placards des directeurs d'école ou s'empoussièrent sur les étagères des salles de classe. Par conséquent, nous projetons de travailler aussi souvent que possible avec des partenaires attachés à la lecture de loisir et nous avons plusieurs idées sur la manière d'encourager les jeunes enfants à lire.¹ A cette fin, une brochure a été réalisée à l'intention des parents et tuteurs: elle comprend des indications sur la manière dont les adultes peuvent utiliser les livres et encourager la lecture avec les enfants.

Nous avons budgété la production de près de 4 millions de livres, qui se répartiront entre les langues et les pays suivants: l'Afrique du Sud (xhosa, anglais), le Mozambique (chinyanja, portugais), la Tanzanie (kiswahili, anglais), le Rwanda (kinyarwanda, français, anglais), l'Ethiopie (amharique, anglais), le Ghana (twi, anglais), le Mali (mandingue, français) et l'Egypte (arabe, anglais). Ce programme sera mis en œuvre si le projet bénéficie du financement demandé. Si ce financement n'est pas accordé, ou s'il ne l'est qu'en partie, nous choisirons quelles langues utiliser et où distribuer les livres.

Soutien aux éditeurs africains

Le modèle que nous utilisons pour les *Petites Mains* a été élaboré par le Programme Culture de la lecture 2002-2005 du *PRAESA* (Bloch, 2005: 69-82): pour ce programme, le *PRAESA* a collecté les fonds nécessaires pour acheter et distribuer un nombre d'ouvrages, dans des langues spécifiques, convenu avec un éditeur partenaire. Ce modèle réduit les risques pour les éditeurs et les encourage à publier d'autres ouvrages

1 CODE Canada (<http://www.codecan.org>) et Book Aid International (<http://www.bookaid.org>) ont conclu un accord de participation au projet en tant que partenaires de distribution. Ces organisations ont soutenu des projets d'alphabétisation au Mozambique, en Ethiopie, en Tanzanie, au Ghana, au Mali et au Rwanda. La distribution en Afrique du Sud sera assurée par PRAESA et Bibliodef International, une organisation s'occupant de dons de livres avec laquelle PRAESA coopère étroitement depuis plusieurs années.

ou à publier dans d'autres langues. Il permet aussi de proposer les livres gratuitement ou à un prix abordable, de créer ainsi un petit phénomène «d'abondance» favorable au progrès de la lecture (Elley, 1991) et de stimuler l'attente et la demande d'un plus grand nombre de livres d'histoires de la part des enseignants, des bibliothécaires, des parents ou tuteurs et des enfants.

Afin d'encourager la collaboration entre les éditeurs autochtones et, dans le même temps, de permettre la publication de tirages importants à un coût unitaire réduit, nous travaillons avec une grande maison d'édition, ainsi qu'avec un éditeur autochtone des autres régions d'Afrique, qui assurent une partie du processus de production dans des langues spécifiques, tandis que l'édition elle-même se fera dans un ou deux endroits. Pour les impressions futures des ouvrages, des accords de droits de reproduction seront conclus entre StAAf, qui possède les droits sur les ouvrages, et le/les éditeur(s). Tous les droits perçus seront consacrés aux projets de littérature enfantine en cours, à la réalisation de nouvelles traductions de titres existants ou à la création, la production et la distribution de nouveaux livres d'histoires.

Traitement de la diversité

Les activités du StAAf ont pour origine la conviction qu'il est essentiel d'aider les enfants de sociétés et de communautés diverses à grandir en ayant conscience qu'ils doivent partager, respecter et célébrer un patrimoine africain commun tout en valorisant les spécificités. Le comité directeur¹ a énoncé, avec l'aide des groupes de travail régionaux, un ensemble de critères permettant de faciliter le choix des histoires. Pour être choisies, les histoires doivent:

- s'inspirer d'un point de vue africain et le présenter;
- présenter un intérêt littéraire indéniable;
- refléter la diversité (entre les sexes, les origines ethniques, etc.);
- combattre la discrimination;
- comporter une dose d'humour plutôt qu'un ton didactique et moralisateur;
- inclure non seulement la «littérature à thème», mais aussi des textes de fantaisie, expérimentaux et non linéaires.

En outre, nous avons tenu compte des aspects suivants:

- Le style: comment l'histoire est-elle racontée? Les idées sont-elles facilement compréhensibles? L'histoire est-elle adaptée à la tranche d'âge ciblée?

1 Joshua Madumulla (Tanzanie), Suzana Mukobwajana (Rwanda), Michael Ambetchew (Ethiopie), Jakalia Abdulai (Ghana), Nadia El Kholi (Egypte) et Carole Bloch (Afrique du Sud).

- Le thème: est-il adapté à la tranche d'âge ciblée? Aura-t-il un attrait pour les lecteurs de tout le continent? Est-il intéressant? Présente-t-il au lecteur des modèles positifs? Tient-il compte de l'égalité entre les hommes et les femmes?
- L'attrait: l'histoire présente-t-elle un attrait pour le public cible? Est-elle humoristique, peut-elle plaire aux lecteurs de tout le continent? La langue est-elle attrayante?
- La clarté: le rythme, le style et la syntaxe sont-ils clairs et attrayants? La langue utilisée contribue-t-elle à transmettre le message et à séduire/divertir le public? La langue est-elle originale et vivante?

Après l'appel aux candidatures, de nombreux manuscrits ont été adressés au comité directeur. L'appel mentionnait que les textes en version originale devaient être accompagnés d'une traduction en anglais ou en français. Le multilinguisme inhérent à une telle entreprise n'est pas sans poser problème: bien que les membres du comité directeur parlent un grand nombre de langues et que d'autres personnes puissent être consultées le cas échéant, il est toujours nécessaire de travailler sur un texte rédigé dans une langue commune et, le plus souvent, cette traduction est de mauvaise qualité d'un point de vue littéraire.

Outre ces considérations sur la qualité des versions du point de vue de la langue, plusieurs propositions convenaient davantage à une tranche d'âge supérieure au public visé. Il n'y a rien de surprenant à cela, puisque la production de livres d'images destinés aux très jeunes enfants et ne comportant que très peu de texte n'en est encore qu'à ses balbutiements en Afrique.¹ L'écriture requiert à la fois une familiarité et une empathie avec la tranche d'âge visée ainsi, entre autres choses, qu'une bonne connaissance de la littérature enfantine correspondante. Dans le même temps, chaque nouvelle initiative est une occasion de progresser.

En raison du peu de temps dont il disposait, le comité directeur a décidé de sélectionner huit histoires parmi les seize livres *Petites Mains* déjà publiés par le PRAESA et huit nouvelles histoires parmi les manuscrits proposés par des pays tels que l'Égypte, le Ghana, l'Éthiopie, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Nigeria, la Tanzanie, le Kenya, le Rwanda, l'île Maurice et le Mozambique. Cette sélection devait respecter, dans les illustrations et les textes, un équilibre entre les histoires déjà publiées et les nouvelles histoires du point de vue des paysages visuels ruraux et urbains et de la représentation des personnes, de l'âge, des hommes et des femmes, de la réalité et de l'imaginaire. Il a été convenu d'essayer d'aboutir à une collection qui permettrait aux enfants et à leurs

1 J'en ai fait l'expérience en 2000-2002, au Cap, avec le projet «First Words in Print», qui fut à ma connaissance, pour l'Afrique du Sud, la première entreprise d'édition de livres destinés aux enfants d'âge préscolaire. La plupart des histoires proposées visaient un public trop âgé, péchaient par leur manque d'imagination ou leur didactisme, ou n'avaient pas la richesse d'expression, le rythme de la langue et l'interaction créative entre le texte et l'illustration qui séduisent les plus jeunes lecteurs. Les nouveaux livres publiés aujourd'hui sont d'une qualité toujours supérieure.

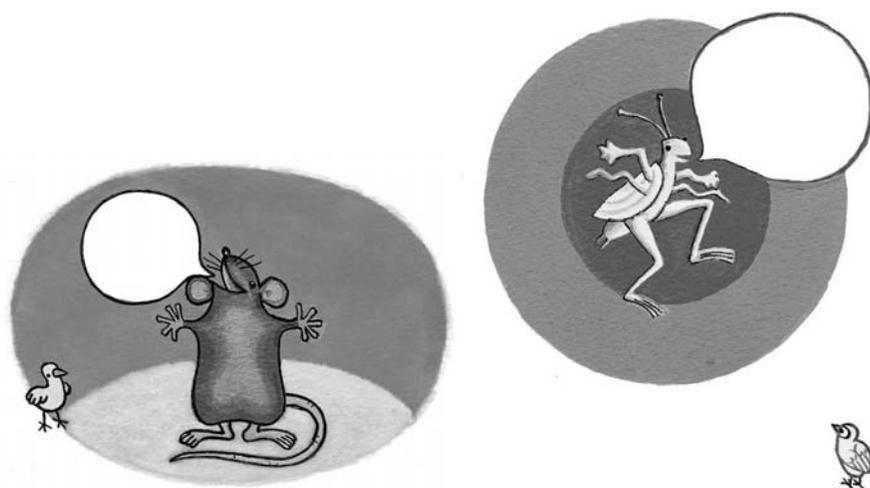
parents et tuteurs d'explorer leur propre monde et des mondes différents, en veillant à ce que les textes et les illustrations ne soient jamais offensants.

Sensibilités culturelles

Les histoires, anciennes et nouvelles, ont donc été passées au crible afin d'y déceler tous les aspects incongrus, sensibles ou susceptibles de poser problème. Les commentaires ci-dessous donneront une idée du type de questions qui se sont posées.

Livres déjà publiés

Des problèmes de traduction et de développement de la terminologie se sont posés au sujet de *Listen* (Ecoute), qui a pour thème les animaux et leurs cris.



Il s'agissait de déterminer si tous les cris d'animaux mentionnés dans le livre ont des équivalents dans toutes les langues proposées. L'anglais possède des termes spécifiques pour décrire les cris d'animaux: par exemple «chirp» pour un grillon, «squeak» pour une souris ou «bleat» pour une chèvre, tandis que certaines langues ont des termes plus généraux pour les différents cris d'animaux. En kiswahili, les animaux «crient», «chantent» ou «appellent». En amharique, il a un équivalent pour le rugissement («roar») des lions, mais pas pour le «chirp» des grillons,¹ tandis qu'en twi (une langue parlée au Ghana):

La souris couine. Akura **su** Few!

Le serpent siffle. Sss! ኃወኃ **su** Sss...!

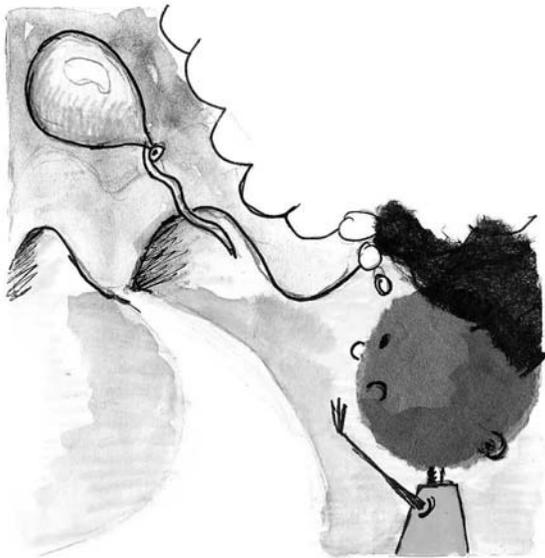
1 Merci à Joshua Madumulla, en Tanzanie, pour les précisions sur le kiswahili et à Michael Ambetchew pour l'amharique.

La chèvre bêle. Bêêê! Abirekyi **su MEE!**

La vache mugit. Meuh! Nantwi **su Muu!**

De plus, comme aucun texte n'a jusqu'à présent été écrit à l'intention des enfants de 0 à 6 ans, il n'y a pas nécessairement une graphie admise pour transcrire les cris d'animaux, comme «bêêê» pour le bêlement d'une chèvre ou «meuh» pour le beuglement d'une vache. Il a été décidé qu'en réalité, les différences entre l'anglais et d'autres langues concernant les cris d'animaux n'étaient pas importantes et, par ailleurs, que, dans certains cas, des termes pouvaient, si nécessaire, être empruntés à des langues voisines. En outre, les solutions originales sont à la fois souhaitables et possibles et le traducteur doit, le cas échéant, inventer les termes et les sons nécessaires.

Plusieurs problèmes spécifiques concernaient d'éventuels décalages entre les différents vécus des enfants selon qu'ils vivent dans des contextes urbains ou ruraux.¹ Par exemple, dans *How Many (Combien)*, une mère fait frire des œufs dans une poêle; dans *Let's Go! (Partons!)*, une petite fille dit au revoir de la main à un ballon, renifle des chaussettes sales et se promène main dans la main avec un garçon; dans *Where's Daddy? (Où est papa?)*, la maison est de style occidental.



Il a été convenu que tout l'intérêt d'une telle collection commune d'histoires était de permettre aux enfants et à ceux qui lisent avec eux d'avoir accès à un large éventail de

1 Je remercie Michael Ambetchew et ses collègues d'Ethiopie pour la plupart de ces observations.

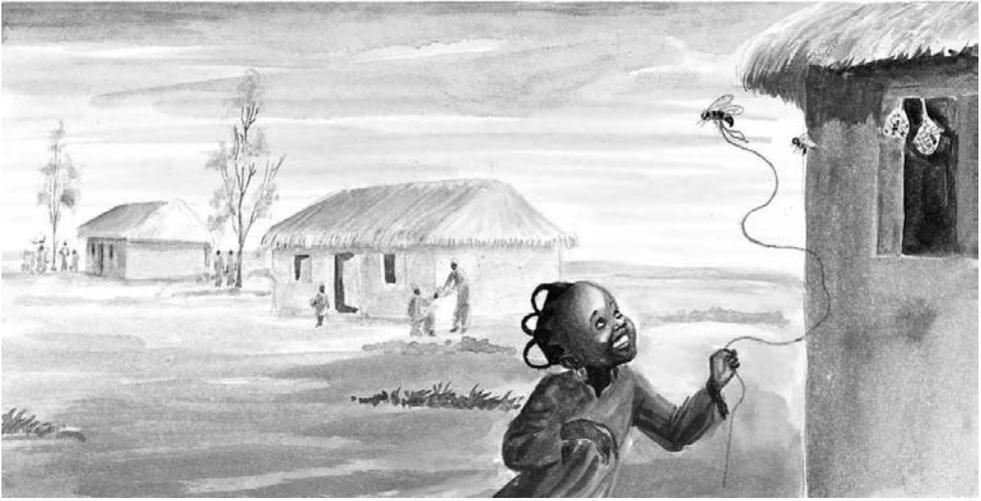
situations, dont certaines sont familières et d'autres présentent des habitudes différentes.

Dans l'histoire intitulée *Two (Deux)*, les illustrations montrent sur chaque page les activités d'un petit garçon et de son chien, leurs jeux et leur complicité. Sur une image, le chien est assis sur le bras d'un fauteuil à côté du petit garçon; sur une autre, il lèche la tête d'un bébé, petit frère ou petite sœur de son jeune maître. Pour de nombreux enfants d'Afrique, et pour leurs parents, ces comportements peuvent apparaître comme appartenant à une autre culture: dans la leur, un chien doit rester dehors et il ne peut être un animal domestique avec lequel on peut avoir des liens affectifs. La question, ici, est de savoir si de telles scènes peuvent heurter la sensibilité des adultes.



Nouveaux livres

Une des nouvelles histoires, *Titilope's Silly Game (Le jeu stupide de Titilope)*, soulève une question liée aux normes de comportement, en l'occurrence les relations avec autrui. Titilope, une petite fille qui aime jouer avec les guêpes, n'écoute pas les conseils de ses aînés et se fait piquer. Dans la première version du manuscrit, à la fin de l'histoire, tous les enfants se moquaient de Titilope et de sa stupidité. Cette fin signifiait-elle que nous pouvions tolérer l'humiliation en tant que moyen d'améliorer les comportements? Le comité directeur a choisi une fin moins sévère: Titilope prend par elle-même conscience de son erreur.



Certaines nouvelles histoires ont offert l'opportunité de se montrer exhaustifs d'un point de vue culturel. Dans *Fruit salad, lovely, lovely!* (*Salade de fruits, jolie, jolie!*), il a été décidé de donner aux neuf personnages des prénoms représentatifs de toute l'Afrique, de l'Égypte à l'Afrique du Sud. Ainsi, Aïcha aime les dattes (arabe), Phakamani la papaye (zoulou/xhosa), Muvara les oranges (rwandais), Juma les mangues (swahili), etc. L'illustrateur avait reçu la difficile consigne de représenter chacun de ces enfants dans une scène qui évoquerait sa région, en veillant toutefois à ne pas créer de stéréotypes.

Pour l'histoire intitulée *Nice and Clean* (*Bien propre*), une petite histoire simple sur l'importance de l'hygiène, il a été demandé à l'illustrateur de remplacer les êtres humains par des animaux communs à de nombreux contextes africains, afin de permettre à tous les enfants du continent de s'identifier avec les personnages et leurs actions.



Par ailleurs, des décisions plus générales ont dû être prises concernant les noms des personnages. Nous avons décidé, de manière générale, de conserver les noms des personnages existants. Par exemple, Ali et Titilope resteront inchangés – comme cela devraient être le cas dans la vie réelle: pour que des personnes changent de nom, il faut d’ordinaire qu’elles y soient forcées d’une manière ou d’une autre. Pour autant, nous avons appliqué cette règle avec une certaine souplesse, car les opinions sur cette question sont partagées. Par exemple, nous avons parfois choisi d’orthographier différemment un nom selon la langue (*Beruk* et *Mimi* deviennent respectivement *Beruki* et *Mimii* en kiswahili) ou, si un nom paraissait impossible à prononcer dans une langue donnée, un nom différent pouvait être utilisé dans la traduction (par exemple, *Raez* est devenu *Rafiki* en chinyanja).

Quelques remarques en guise de conclusion

Comme le projet pilote n’est pas encore achevé (il nous reste encore à mener à bien l’impression, la distribution et la lecture de près de quatre millions de petits livres), plutôt qu’une conclusion, je préfère dresser un bilan des enseignements tirés à ce jour. Le processus du projet s’avère d’ores et déjà extrêmement constructif et riche en enseignements. La communication et la collaboration entre des personnes originaires des cinq régions montrent qu’il n’existe entre nous aucun désaccord profond au sujet de notre tâche commune, en dépit de notre grande diversité linguistique et culturelle. Notre pari est qu’en mettant en commun nos ressources collectives, nous accroîtrons nos capacités et trouverons l’énergie nécessaire pour poursuivre une entreprise qui est, nous en sommes convaincus, la solution stratégique aux problèmes complexes auxquels nous sommes confrontés: nous voulons généraliser de toute urgence, à l’école et dans l’ensemble de la société, le principe et la pratique de la lecture de loisir dans les

langues africaines et les anciennes langues coloniales. Un des axes essentiels de cette entreprise est la mise à disposition de supports de lecture appropriés. Pour le court terme, nous devons employer tous les moyens existants – humains et autres – pour créer ces supports aussi rapidement que possible. Dans le même temps, nous poursuivons un objectif à plus long terme, qui nous dicte de veiller à ce qu'un encadrement et une formation soient mis en place pour les auteurs africains (écrivains et illustrateurs) et les autres professionnels à tous les stades de l'édition. La question difficile du prix des livres et du public qui peut les acheter reste ouverte, mais il ne fait aucun doute que lorsque le développement et la propriété de ce domaine seront aux mains des Africains, les chances d'apporter une réponse à cette question seront bien meilleures.

Références

- Bloch, C., Building Bridges between Oral and Written Language: Facilitating Reading Opportunities for Children in Africa, in Alexander, N. (éd.), *Mother Tongue Based Bilingual Education in Southern Africa. The dynamics of implementation*, Multilingualism Network, Francfort, Le Cap, 2005, pp. 69-82.
- Elley, W., Acquiring Literacy in a Second Language: The Effects of Book-Based Programs, *Language Learning*, Vol. 41, n° 3, 1991, pp. 375-411.
- Goodman, K., *What's Whole in Whole Language?* Heinemann, Portsmouth, NH, 1986. (Goodman, K., *Le pourquoi et le comment du langage intégré*, Toronto, Scholastic Lmted, 1989.)
- Hall, N., *The Emergence of Literacy*, Hodder & Staughton, Londres, 1987.
- Hofmeyer, I., «Putting Together Two Halves: Book Development and Book History in Africa», in Ovens, C (éd.), *Bibliophilia Africana. 11-14 mai 2005. From Papyrus to Printout. The Book in Africa*, Bibliothèque nationale d'Afrique du Sud, Le Cap, 2005.
- Mhlope, G., «The Spirit of my Story», in Machet *et al.* (éds.), *Other Worlds Other Lives. Children's Literature Experiences. Volume 1*, Unisa Press, Prétoria, 1996, pp. 1-4.
- Montagnes, I. (dir.), *Textbooks and Learning Materials 1990-99*, Unesco, Paris, 2001.
- Moss, E., *Part of the Pattern. A Personal Journey through the World of Children's Books 1960-1985*, The Bodley Head Ltd., Londres, 1986.
- South African Department of Education, *National Strategy for Reading at Foundation Phase (draft)*, Prétoria, 2004.
- Street, B., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

Triebel, A., «The Roles of Literacy Practices in the Activities and Institutions of Developed and Developing Countries», in Olsen, D.R. & Torrance, N. (éds.), *The Making of Literate Societies*, Blackwell Publishers, Oxford, 2001.

Département d'éducation du Cap-Occidental (WCED), Communiqué de presse, 25 mai 2004.

Département d'éducation du Cap-Occidental (WCED), Literacy and Numeracy Strategy 2006-2016 (Stratégie 2006-2016 pour l'alphabétisation et le calcul).

Formation à l’alphabétisation des jeunes enfants : ressources Internet pour la formation des enseignants en contexte multilingue

Viv Edwards

Introduction

Le projet TELL (*Training for early literacy learning*, Formation pour l’apprentissage précoce de la lecture et de l’écriture) a été mis en place afin d’améliorer la qualité de cet apprentissage dans le cadre du Développement de la petite enfance en Afrique du Sud, en réalisant des supports pour la formation initiale et continue des enseignants. Grâce au financement accordé par le British Council dans le cadre de son programme de jumelage des établissements d’enseignement supérieur, des membres de l’Université de Reading, au Royaume-Uni, ont pu travailler à l’élaboration, en 2002, de supports pédagogiques avec des membres du PRAESA (Projet pour l’étude de l’éducation alternative en Afrique du Sud), une ONG pour l’éducation multilingue basée à l’Université du Cap. Cet article présente les difficultés liées à l’échange des connaissances et les problèmes posés par l’adaptation de supports prévus à l’origine pour une initiative du Gouvernement britannique visant à former les professeurs de l’enseignement primaire et secondaire général au soutien à l’apprentissage de l’anglais en tant que langue supplémentaire. Le présent article décrit ces supports sous leur forme actuelle et présente les avantages considérables de l’édition électronique, du point de vue de la diffusion et de l’actualisation.

L’échange de connaissances: une expérience entre Royaume-Uni et Afrique du Sud

Le projet TELL visait à adapter des supports conçus à l’origine pour les enseignants des écoles multilingues britanniques aux besoins des formateurs et des enseignants participant à la mise en œuvre du nouveau curriculum postapartheid de l’Afrique du Sud et des politiques linguistiques telles que le soutien à l’éducation multilingue¹.

Les supports d’origine avaient été produits, en 1995, à l’invitation du Département britannique de l’éducation et des compétences, pour les partenariats enseignement

1 Pour une présentation plus détaillée des aspects du projet relatifs à l’échange des connaissances, voir Rassool, Edwards & Bloch (sous presse).

supérieur/autorités éducatives locales visant à proposer aux enseignants de primaire et de secondaire des formations sur le thème «répondre aux besoins des élèves bilingues». Le problème majeur, pour ceux qui ont répondu à cette initiative, était le prix élevé des supports de formation appropriés. En réponse à ce problème, l'Université de Reading a réalisé trois kits pédagogiques: *Parler et écouter dans les classes multilingues*, *Lire dans les classes multilingues* et *Ecrire dans les classes multilingues* (Edwards, 1996a, 1996b, 1996c). Ces kits se composent d'un manuel du formateur, de transparents et de documents à distribuer, ainsi que d'un livre du maître qui présente et développe les grands thèmes abordés pendant la formation.

Les supports britanniques présentaient un intérêt pour les membres du PRAESA, qui cherchaient à transformer les approches à l'alphabétisation des jeunes enfants basées sur les compétences et décontextualisées, au moyen de programmes de recherche et de formation à l'éducation multilingue mis en œuvre à l'Université du Cap à l'intention des enseignants et de leurs formateurs. Les participants, originaires d'Afrique du Sud ou venus d'autres parties du continent, ont pris conscience de leurs besoins communs concernant les politiques linguistiques et de l'inefficacité des méthodes pédagogiques pour la première alphabétisation.

Les situations de l'Afrique du Sud et du Royaume-Uni présentent des différences très nettes. Malgré quelques exceptions – par exemple certaines écoles de l'Est londonien où une très large majorité des enfants sont issus de familles bangladaises, la plupart des enfants appartenant à une minorité linguistique, au Royaume-Uni, ont facilement accès à l'anglais: ils l'apprennent habituellement à l'école, au contact d'enseignants qui ont l'anglais pour langue maternelle et de leurs camarades anglophones, et ils sont exposés aux médias en anglais et en langue minoritaire (Edwards, 2004). En Afrique du Sud, au contraire, et en particulier dans les zones rurales et périurbaines, le principal lieu d'exposition à l'anglais est la salle de classe, où l'enseignant parle une langue africaine et n'a souvent qu'une connaissance limitée de l'anglais. En outre, une vaste majorité des enfants d'Afrique grandissent dans des foyers où la langue orale tient une place prédominante et où les pratiques sociales et culturelles liées à la lecture et l'écriture, en particulier dans les langues africaines, sont peu développées (Bloch, 2005). Pourtant, en dépit de ces différences, les similitudes observées ont été assez nombreuses pour qu'une coopération dans le domaine de la formation des enseignants paraisse souhaitable.

L'Université de Reading avait précédemment produit des supports de formation pour les enseignants, dans le cadre d'une initiative gouvernementale intitulée «Répondre aux besoins des élèves bilingues». Cette formation visait à développer les compétences des enseignants de primaire et de secondaire qui dépendaient trop lourdement des enseignants de soutien spécialistes d'une langue travaillant avec eux. Ces enseignants de soutien étant souvent partagés entre plusieurs classes, il a été jugé plus rationnel de confier aux enseignants ordinaires la tâche de comprendre et de prendre en compte les besoins des enfants qui ont l'anglais pour langue supplémentaire. Dans le cadre du Programme du British Council pour les jumelages entre établissements d'enseignement supérieur, des membres de l'Université de Reading et du PRAESA ont entrepris

d'adapter des supports pédagogiques britanniques en vue d'une utilisation plus large dans les classes multilingues d'Afrique du Sud.

Si les supports britanniques ont immédiatement paru convenir à cet échange de connaissances, c'est notamment parce qu'ils répondent à deux conditions importantes concernant la formation en Afrique du Sud: ils proposent une approche méthodique de l'enseignement et de l'apprentissage, fondée sur les principes de la réflexion sur les pratiques professionnelles, et ils permettent de répondre aux exigences d'un curriculum centré sur l'apprenant. L'expertise du Royaume-Uni a aussi été précieuse lors de la production. L'expérience acquise lors de la réalisation des premiers kits de formation a permis de déterminer les différents éléments qui seraient nécessaires pour le développement des supports sud-africains et de définir certains aspects de la gestion du projet. Il a aussi été possible d'adapter les modèles de documents Word utilisés par les formateurs pour un projet distinct concernant les supports sud-africains. Dans ce cadre, les partenaires sud-africains ont aussi pu développer leurs compétences en matière de technologies de l'information, de présentation et de conception.

Ce transfert des connaissances risque cependant d'être présenté comme un processus à sens unique et il est donc important de souligner que les partenaires sud-africains ne sont pas les seuls bénéficiaires de cette coopération. En examinant les besoins des formateurs sud-africains, nous avons été confrontés à des problèmes d'organisation qui n'avaient pas reçu une attention suffisante lors de la production des supports britanniques. A l'origine, les supports avaient été répartis en fonction d'une classification distinguant clairement les différentes compétences linguistiques (l'expression et la compréhension orales, la lecture et l'écriture). Cette approche relevait cependant d'une simplification excessive et avait entraîné, dans les faits, une compartimentation inutile et même préjudiciable aux rapprochements entre des processus d'apprentissage analogues. En outre, les curriculums de l'alphabetisation précoce en Afrique ayant été hérités des pays du Nord et appliqués de manière rigide dans des conditions très différentes (Bloch, 2006), une des difficultés majeures, pour les spécialistes sud-africains de l'alphabetisation précoce, était maintenant de faire comprendre aux formateurs pédagogiques et aux enseignants que la langue, c'est aussi la langue écrite, que tous les aspects de l'alphabetisation sont étroitement liés et que les approches basées sur le «langage intégré» donnent plus de sens à l'enseignement. En étudiant l'évolution des théories et des pratiques au cours de sept années qui ont suivi l'élaboration des premiers supports, nous avons pu avoir une meilleure vision d'ensemble du programme et imaginer d'autres manières d'organiser les supports. Nous avons ainsi abouti à une structure différente, beaucoup plus souple: les supports ne sont plus proposés sous la forme d'un curriculum devant être mis en œuvre dans un ordre prédéfini, mais peuvent au contraire être utilisés seuls ou en complément des supports pédagogiques existants, les formateurs ayant toute latitude pour choisir et combiner les supports en fonction de leurs besoins spécifiques.

Adapter les supports

Il a tout d'abord fallu examiner la forme et le contenu des supports pédagogiques existants, déterminer les thèmes et les approches applicables dans les deux contextes, identifier les lacunes éventuelles et les domaines couverts par les supports britanniques mais difficilement transposables à l'Afrique du Sud.

Toute transposition de supports d'un contexte dans un autre soulève des problèmes de «localisation». Le plus souvent, les adaptations nécessaires ont un caractère superficiel: par exemple, les photos illustrant un exercice sur les stéréotypes (voir figure 1) doivent représenter la population de l'Afrique du Sud, plutôt que celle du Royaume-Uni.

5 The right face for the job?

Match the following jobs to the people in the photographs:

- Porter
- Nursery teacher
- Graphic designer
- Dentist
- Nurse
- University lecturer
- Cook
- Civil servant
- Computer technician



1



2



3



4



5



6



7



8



9

The right face for the job?

Match the following jobs to the people in the photographs:

- Hospital porter
- Taxi driver
- Cleaner
- Pre-school teacher
- Dentist
- University lecturer
- Author
- Cook
- Nurse



1



2



3



4



5



6



7



8



9

Figure 1: Versions britannique et sud-africaine d'une activité sur les stéréotypes

D'autres exemples de localisation concernent la langue. Dans les supports britanniques, un exercice de simulation de l'apprentissage de la lecture dans une autre langue utilise l'exemple du néerlandais. Dans le contexte sud-africain, où de nombreuses personnes connaissent l'afrikaans (une langue plus proche du néerlandais), il était préférable d'utiliser une langue moins commune.

Dans d'autres cas, il a fallu supprimer entièrement des thèmes et des activités. Le kit britannique sur l'écriture comprend une activité visant à attirer l'attention sur les difficultés liées à l'apprentissage d'un nouvel alphabet. Les participants sont invités à recopier des phrases dans les alphabets du pendjabi et du bengali (au-dessous d'une ligne), de l'ourdou (de gauche à droite) et du chinois (où chaque caractère s'écrit, dans un carré imaginaire, au moyen de différents traits tracés dans un ordre clairement défini). Compte tenu du fait que toutes les langues officielles de l'Afrique du Sud utilisent l'alphabet latin, un tel exercice n'avait aucune utilité.

Plusieurs thèmes, liés aux besoins spécifiques associés au contexte africain, ont été ajoutés: ils portent sur la culture de la lecture et la manière d'instaurer des habitudes de lecture et d'écriture en anglais et dans les langues africaines. Les activités correspondantes visent notamment à amener les enseignants et les formateurs à réfléchir à l'impact des différents environnements pour l'alphabétisation et à leurs propres expériences, antérieures et actuelles, en matière de lecture et d'écriture.

Il était aussi important de prendre en compte – et d'exploiter – les différences entre les enseignants sud-africains et britanniques. La plupart des enseignants auxquels les kits britanniques sont destinés sont des anglophones monolingues, qui ne peuvent donc s'appuyer sur leur propre parcours pour comprendre le vécu des élèves bilingues de leurs classes. Au contraire, la plupart des enseignants d'Afrique du Sud sont bilingues ou même multilingues. Bien qu'ils aient, le plus souvent, accepté sans réserve l'hégémonie de l'anglais et le statut d'infériorité des langues locales, ils peuvent plus aisément comprendre la situation des enfants éduqués dans une langue autre que leur langue maternelle. Une des activités du kit sud-africain, fondée sur cette empathie, invite les participants à hachurer ou colorier différentes parties d'un dessin représentant leur corps, afin de refléter les langues qu'ils parlent.¹ Les enseignants africains étaient initialement assez hésitants vis-à-vis d'un exercice aussi peu directif, mais ils ont rapidement adhéré avec enthousiasme à cette activité qui exigeait d'eux une réflexion sur leur identité et leurs expériences linguistiques. Cette activité reflète aussi un de nos objectifs: chaque fois que possible, les activités testées par les enseignants lors de leur formation devraient ensuite être utilisées avec les élèves en classe (Busch, Jardine & Tjoutuku, 2006).

1 Cette activité provient de la Formation des formateurs pour l'éducation multilingue, organisée par le PRAESA, et de la collaboration avec Brigitta Busch, qui l'avait utilisée avec des enseignants de Bosnie-Herzégovine au sujet des questions d'identité.



Figure 2: Biographie linguistique

Les supports actuels du projet TELL

Ces supports sont maintenant organisés au sein de huit unités ou modules: Apprendre en parlant, Apprendre à lire, Apprendre à écrire, Apprendre une langue supplémentaire, Langue, culture et identité, Le multilinguisme, Multialphabétisations et La production des supports (www.tell.praesa.org). Chaque unité comprend elle-même plusieurs volets. Les notes du formateur précisent les objectifs des différentes activités et les supports nécessaires et contiennent des instructions sur la manière dont l'activité peut être présentée à un groupe d'enseignants. Elles sont aussi accompagnées de transparents (pour rétroprojecteur) et de documents à distribuer.

Les activités proposées aux enseignants sont variées. Certaines se présentent sous la forme de questionnaires. Par exemple, l'activité *Lecture et bilinguisme* (voir figure 3) utilise un questionnaire pour explorer les idées préconçues des participants au sujet de la lecture dans une langue supplémentaire, avant d'examiner les concepts théoriques sur lesquels s'appuie notre compréhension des processus qui entrent en jeu lorsqu'un enfant apprend à lire dans une langue supplémentaire.

Lecture et bilinguisme: quiz

Vrai ou faux?

- Les enfants sont surmenés et s'embrouillent lorsqu'ils apprennent à lire dans plus d'une langue à la fois.
- Il faut que les enfants apprennent d'abord à parler couramment une langue avant de commencer l'apprentissage de la lecture à une autre langue.
- Les mêmes méthodes d'enseignement peuvent être appliquées indépendamment de la langue utilisée.
- Dans des contextes bilingues, il est important de reconnaître la capacité des enfants à traduire des textes d'une langue dans une autre.

Figure 3: Transparent du questionnaire Lecture et bilinguisme

D'autres activités s'appuient sur le vécu personnel des participants pour établir des principes qui trouvent des applications importantes en classe. Par exemple, l'activité «Qu'avons-nous en commun?» (figure 4) permet aux participants de «briser la glace» et de réfléchir au sujet de l'identité. Les participants travaillent en binôme. Ils sont invités à écrire des mots qui les décrivent brièvement, sous un certain nombre de catégories. Ils comparent ensuite leurs descriptions et notent les points communs et les différences. Lors de la mise en commun, le formateur est encouragé à mettre l'accent sur le fait que:

- il y a toujours des choses que nous partageons avec d'autres personnes;
- les personnes attribuent une valeur différente aux divers aspects de leur personnalité en fonction de leur vécu et du contexte où elles se trouvent;
- nous avons souvent des identités diverses, que nous partageons pour certaines avec différents groupes de personnes.
- L'examen de ces questions a des répercussions évidentes pour les enseignants qui travaillent dans des classes multilingues, où il est important de combattre les préjugés et de considérer la diversité comme une richesse.

What do we share?

MEL	NAME	<i>Zola</i>
FEMALE	GENDER	<i>male</i>
ENGLISH, SHONA	LANGUAGES	<i>English, Afrikaans</i>
ZIMBABWEAN	NATIONALITY	<i>South African</i>
OUTGOING, FRIENDLY	PERSONALITY	<i>reserved, calm</i>
EDUCATION	WORK	<i>education</i>
MOVIES, MUSIC, DANCING	ACTIVITIES	<i>Church, football dancing</i>
HOT FOOD	LIKES	<i>dancing, dogs</i>
DOGS, RAIN	DISLIKES	<i>rain, hot food</i>

	NAME	
	GENDER	
	LANGUAGES	
	NATIONALITY	
	PERSONALITY	
	WORK	
	ACTIVITIES	
	LIKES	
	DISLIKES	

Figure 4: Document «Qu'avons-nous en commun?»

D'autres activités encore permettent aux enseignants de développer des compétences pratiques dans des domaines tels que l'élaboration des supports. L'activité «Inventez une histoire», par exemple, permet au groupe d'imaginer des histoires en partant d'une série d'amorces. Les participants sont invités à former de petits groupes. Chaque groupe choisit une des phrases d'amorce et ses membres, à tour de rôle, ajoutent une phrase à l'histoire. Un des membres du groupe fait office de secrétaire. Lors de la mise en commun, le formateur orientera la discussion vers la manière dont cette activité peut être utilisée avec des enfants de tous les âges pour élaborer des supports de lecture dans toutes les langues.

Amorces d'histoires

- Je commençai à soupçonner quelque chose lorsque...
- J'entendis une voix et allai vérifier.
- Depuis mon enfance, j'aime...
- Les gens étaient très gentils après...
- Je veux te raconter une histoire de...
- Il y a bien longtemps dans un pays lointain...
- J'ouvris la malle de mon grand-père et je n'en croyais pas mes yeux.

Figure 5: Transparent donnant des amorces

Questions liées à la production des supports

Les formateurs britanniques et sud-africains ont en fait rencontré des difficultés similaires: en raison du faible nombre de kits nécessaires et, au contraire, de leurs nombreux éléments (notes de l'enseignant, transparents, documents à distribuer), le coût unitaire des kits ne peut être qu'élevé. Si le caractère limité du budget britannique de l'éducation peut paraître négligeable à côté de la pauvreté des moyens en Afrique du Sud, la question des dépenses revêt néanmoins une certaine importance au Royaume-Uni.

La solution adoptée au Royaume-Uni pour les premiers supports de formation était la publication à la demande. A l'exception des livres du maître, les éléments du kit à haute résolution n'étaient publiés ou photocopiés que sur commande. Cette approche était néanmoins coûteuse et demandait un temps considérable. D'importants progrès techniques ont été réalisés depuis la production des premiers supports au Royaume-Uni en 1995 et profitent tout autant aux formateurs sud-africains qu'à leurs homologues britanniques. Le développement d'Internet est au premier rang de ces innovations. Les

supports peuvent maintenant être téléchargés sous la forme de documents Word depuis le site du projet TELL (www.tell.praesa.org) et recevoir ensuite les adaptations nécessaires.

Cette approche permet une plus grande flexibilité dans la combinaison des différents éléments. Par exemple, les mêmes transparents relatifs à la théorie qui sous-tend la lecture et l'écriture dans d'autres langues figurent dans les trois modules Apprendre à écrire, Apprendre à lire et Multialphabétisations. Une deuxième approche est ainsi encouragée: celle du «choisir/combiner» qui permet aux formateurs de sélectionner les éléments adaptés à leurs besoins spécifiques plutôt que de devoir suivre un curriculum prédéfini. Il est aussi prévu que les formateurs puissent développer des supports complémentaires au moyen de modèles téléchargeables et que ces supports soient ensuite mis en ligne.

Divers problèmes concrets ont été identifiés lorsque les membres du PRAESA ont commencé à utiliser les supports. Le premier tient à la nécessité de donner aux formateurs une présentation claire de ces derniers. Lorsque ceux-ci ont été mis en ligne pour la première fois, les utilisateurs devaient télécharger un grand nombre de fichiers pour découvrir leur contenu, ce qui prenait un temps considérable. Les fichiers sont toujours proposés individuellement, mais un guide du formateur contenant tous les thèmes liés à un module donné peut maintenant être téléchargé sous format PDF. Le deuxième problème concerne les transparents pour rétroprojecteur. Lorsque les formateurs voulaient projeter une série de transparents, ils devaient ouvrir chacun des fichiers correspondants; par ailleurs, s'ils souhaitaient mettre les transparents à la disposition des participants, chacun de ces transparents devait être imprimé séparément et prenait une page entière. Afin de ramener le nombre de photocopies nécessaires à des proportions plus raisonnables, tous les transparents pour une activité donnée ont été convertis en un seul fichier PowerPoint, de sorte qu'il est maintenant possible d'imprimer jusqu'à neuf vues par page.

Conclusion

Lors de la conception des supports de formation, nous avons été extrêmement attentifs au déséquilibre historique des forces entre le Royaume-Uni et l'Afrique du Sud. Du fait de la nature de notre partenariat, il n'y avait toutefois aucun danger que le projet reproduise le modèle de transfert des connaissances à sens unique – depuis l'ancienne métropole coloniale vers le nouvel Etat-nation postcolonial. Les membres de l'Unité Alphabétisation des jeunes enfants du PRAESA s'emploient depuis de nombreuses années à modifier les représentations et les pratiques concrètes des formateurs et des enseignants dans ce domaine (Bloch, 1997, 2005). L'échange de connaissances entre une société et une autre comporte inévitablement une part de «localisation», c'est-à-dire d'adaptation des supports aux besoins locaux. Cette localisation aurait pu être envisagée comme un processus linéaire consistant à modifier des aspects superficiels

des documents tels que les images et les alphabets. Au lieu de cela, notre participation à un dialogue critique permanent, notre échange réflexif avec les supports et la remise en cause de nos valeurs et principes nous ont engagés dans un flux réciproque de connaissances et d'expertise.

Plusieurs difficultés restent encore à surmonter. L'existence des supports est encore trop peu connue: le présent article pourrait être un début de solution à ce problème, mais le manque de ressources demeure toutefois un obstacle sérieux à une diffusion plus large. Il est aussi important de prendre en compte le potentiel dynamique des supports. L'édition électronique permet une très grande souplesse d'utilisation. Nous pouvons modifier les supports existants en fonction des commentaires des formateurs qui les utilisent et, surtout, ajouter des modules, des thèmes et des éléments nouveaux au fur et à mesure que ces supports sont de plus en plus connus et utilisés. Bien que les supports s'adressaient principalement, à l'origine, aux formateurs d'enseignants d'Afrique du Sud, ils pourraient être utilisés dans de nombreux autres contextes multilingues, en particulier en Afrique. Certains modules ont déjà été traduits en xhosa et en afrikaans et leur succès devrait déboucher sur la réalisation d'autres versions linguistiques.

Références

Bloch, C., *Chloe's Story: First Steps into Literacy*, Juta & Co Ltd, Le Cap, 1997.

Bloch, C., *Enabling Effective Literacy Learning in Multilingual South African Early Childhood Classrooms*, Documents hors-série du PRAESA n° 16, Le Cap, 2005.

Bloch, C., *Theory and Strategy of Early Literacy in Contemporary Africa with Special Reference to South Africa*, Documents hors-série du PRAESA No. 25, pp. 20-21, 2006.

Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A., *Language Biographies for Multilingual Learning*, Documents hors-série n° 24 du PRAESA, Le Cap, 2006.

Edwards, V., *Speaking and Listening in Multilingual Classrooms. Teacher's Handbook*, Reading and Language Information Centre, Reading, 1996a.

Edwards, V., *Reading in Multilingual Classrooms. Teacher's Handbook*, Reading and Language Information Centre, Reading, 1996b.

Edwards, V., *Writing in Multilingual Classrooms. Teacher's Handbook*, Reading and Language Information Centre, Reading, 1996c.

Rassool, N., Edwards, V. & Bloch, C., «Language and Development in Multilingual Settings: A Case-Study of Knowledge transfer and Teacher Education in South Africa», *International Review of Education*, 2006.

TELL, site Internet du projet TELL (Training for early literacy learning / Formation à l'alphabétisation des jeunes enfants): www.tell.praesa.org

Développement de supports pédagogiques pour la diversité linguistique et l'apprentissage interculturel

Brigitta Busch

La qualité des supports d'enseignement et d'apprentissage est un aspect essentiel des discussions sur l'alphabétisation et la diversité culturelle: ces supports aident les enseignants à structurer leur pratique quotidienne en classe et à organiser la rencontre des apprenants avec l'écrit. Toutefois, en dépit d'une multiplication et d'une diversification spectaculaires des supports d'enseignement et d'apprentissage, de graves lacunes subsistent, lesquelles sont surtout visibles dans les contextes où l'éducation est dispensée dans une langue dominante ou prestigieuse autre que la ou les langues qui tiennent une place importante dans la vie quotidienne des apprenants. Tel est par exemple le cas, en Europe, des locuteurs des langues régionales ou minoritaires ou des centres urbains où les populations immigrées parlent un grand nombre de langues; c'est aussi cependant le cas des pays africains, où les anciennes langues coloniales exercent souvent une domination sur les langues autochtones. Dans ces contextes, le monolinguisme est trop souvent la norme pour la pédagogie et les supports d'apprentissage, bien que la réalité des classes soit multilingue. Le bagage linguistique des apprenants diffère considérablement de ce qui est parfois considéré comme la norme, c'est-à-dire l'acquisition d'une langue maternelle (unique) suivie de l'apprentissage d'une langue seconde et d'autres langues par la suite. Les apprenants peuvent avoir des expériences variables, marquées souvent par des ruptures de l'environnement linguistique du fait des migrations et de la mobilité de la main-d'œuvre (Busch, 2006). Les groupes d'apprenants hétérogènes d'un point de vue linguistique – c'est-à-dire dont les élèves utilisent des langues, des variétés linguistiques ou des dialectes différents dans leurs foyers et sont issus de familles multilingues – sont davantage la règle que l'exception.

Entre autres effets, la mondialisation aboutit aujourd'hui à ce que les langues standard se voient contester leur monopole sur les domaines qui leur étaient jusqu'à présent réservés. Alors que l'usage de l'anglais en tant que *lingua franca* se répand, par exemple dans les médias, on voit aussi apparaître de nouveaux codes «impurs», hybrides et hétérogènes (tels que la langue parlée par les jeunes); des éléments empruntés à d'autres codes et langages servent d'accroches publicitaires; enfin, la multiplication des canaux de communication dans toutes les directions contribue à accroître la visibilité de la diversité linguistique. L'anglais comprend ainsi plusieurs variétés, mais c'est aussi le cas du français, du portugais, etc.: l'autorité des langues standard se trouve menacée dans la communication interpersonnelle par SMS ou courrier électronique, qui obéit à des règles orthographiques et syntaxiques différentes de celles de la langue écrite traditionnelle (Busch, 2004). Cette situation traduit un

changement d'attitude vis-à-vis, plus généralement, des langues standard, une sensibilisation aux variétés d'une même langue et à leur évolution et une tolérance croissante à l'égard de la créativité linguistique.

Néanmoins, la place des langues dans l'éducation reste fermement une question politique réglée au niveau des Etats. Dans la plupart des pays, les manuels sont soumis à une évaluation formelle qui garantit leur conformité avec les instructions officielles et les approches pédagogiques recommandées: ils reflètent et façonnent les identités nationales sur le plan discursif et ils contribuent en outre à promouvoir une langue standard, unique et unifiée, en tant que langue nationale ou qu'une des langues nationales. Il est donc fréquent que les manuels n'exploitent pas pleinement la ressource que constitue la langue maternelle des apprenants et qu'ils contribuent à l'exclusion sociale par le peu de place qu'ils accordent à la diversité linguistique. L'éducation est traditionnellement un domaine relevant de la compétence des Etats. Depuis l'introduction de l'éducation obligatoire, la scolarisation est perçue comme un moyen à la fois de préparer les élèves à devenir des sujets ou des citoyens loyaux et de promouvoir l'unité et les valeurs et orientations communes de l'Etat. Elle est donc un outil essentiel pour promouvoir en tant que langues officielles de l'Etat des langues standard unifiées et homogènes.

L'analyse des manuels permet de dégager des observations intéressantes sur l'orientation générale des politiques linguistiques et les motivations tacites qui inspirent les pratiques pédagogiques. Parmi les indicateurs du statut relatif des différentes langues figure le nombre des ressources: notamment, les supports existants concernent-ils des domaines prestigieux tels que les sciences ou les TIC, mais aussi des disciplines «humaines» telles que l'histoire ou la musique, et sont-ils proposés à la fois au niveau du primaire et du secondaire? Dans le cas de supports bilingues, le rapport entre les deux langues mérite d'être étudié: l'analyse fait souvent apparaître des différences subtiles entre ces langues concernant la mise en page, la typographie ou le volume relatif des textes et la manière dont elles sont utilisées.

L'évolution, du XIX^e siècle à nos jours, des premiers manuels des petites classes de primaire dans la région bilingue allemand/slovène du sud de l'Autriche offre un bon exemple de l'interdépendance entre les politiques linguistiques et la production des supports. Bien qu'elle s'appuie sur un exemple européen, cette analyse spécifique illustre certains aspects du développement des supports qui s'appliquent aussi à d'autres contextes où les écoles accueillent des locuteurs de langues ayant un statut d'infériorité.

Langue, conception et évolution des rapports de pouvoir dans les manuels

Le premier manuel scolaire allemand/slovène est paru vers la fin du XIX^e siècle (Preschern, 1888/1921). Il a été utilisé pendant plusieurs décennies dans toute la région

slovénophone de la Carinthie avec les enfants entrant à l'école primaire. Le slovène était alors la langue parlée par la majorité des habitants de cette région, l'allemand n'étant employé, à des degrés variables, que par la noblesse et les personnes travaillant dans l'administration, le commerce et l'armée. Le slovène n'était employé qu'en tant que langue transitoire n'ayant d'autre utilité que de contribuer à l'acquisition de l'allemand.



Der Sand, pesek; der Säbel, sablja, die Säbel, sablje; die Säge, žaga, die Sägen, žage; das Schaf, ovca, die Schafe, ovce; die Seide, svila; die Sache, reč, die Sachen, reči; die Sense, kosa, die Sensen, kose; das Salz, söl; die Schaufel, lopata, die Schaufeln, lopate; die Schule, šola, die Schulen, šole; der Schlaf, spanje; der Spiegel, ogledalo, die Spiegel, ogledala; das Spiel, igra, die Spiele, igre; — Dunst, Ostern, Apfel, Qualm, Graß, Erde.

Figure 1: Leçon extraite du manuel du XIX^e siècle, présentant la lettre «s» de l'alphabet allemand

Lors de l'introduction de l'enseignement obligatoire, l'écriture était le mode de transmission du savoir académique et on observe qu'il n'y a aucune illustration. La première partie du livre vise à enseigner les lettres de l'alphabet. Elle présente des exemples de mots allemands commençant par la lettre «s», donnés tout d'abord dans l'alphabet allemand; vient ensuite leur traduction en slovène écrite en alphabet latin. Cette partie du manuel met cependant très nettement l'accent sur les formes allemandes. Tous les mots allemands de la page – «Sand» (sable), «Säbel» (sabre), etc. – commencent par la lettre «s», puisque la leçon porte sur l'acquisition de cette lettre. Il

n'y a pas d'exemple spécifique de mots slovènes, mais uniquement des traductions des mots allemands, ce qui reflète le parti pris pédagogique de faire de l'allemand la langue cible et du slovène un simple moyen auxiliaire.

La deuxième partie du manuel, composée de textes courts d'entraînement à la lecture, suit le même principe, une phrase en allemand étant suivie de sa traduction en slovène. La troisième partie contient des textes plus longs, tels que des prières, des règles de conduite et des proverbes dans les deux langues. Par le nombre de textes présentés, l'allemand y tient une place prédominante. Toutefois, lorsque le contenu est jugé important (comme dans les prières et les règles de conduite), le slovène est reconnu en tant que langue première des enfants et aucune traduction allemande n'est fournie. Ce livre, ainsi que quelques autres reposant de même sur le parti pris pédagogique de faire de l'allemand, aussi tôt que possible, la langue d'instruction, a été utilisé jusqu'à ce que la langue slovène soit interdite et ses locuteurs persécutés par le régime nazi, de 1938 à 1945.

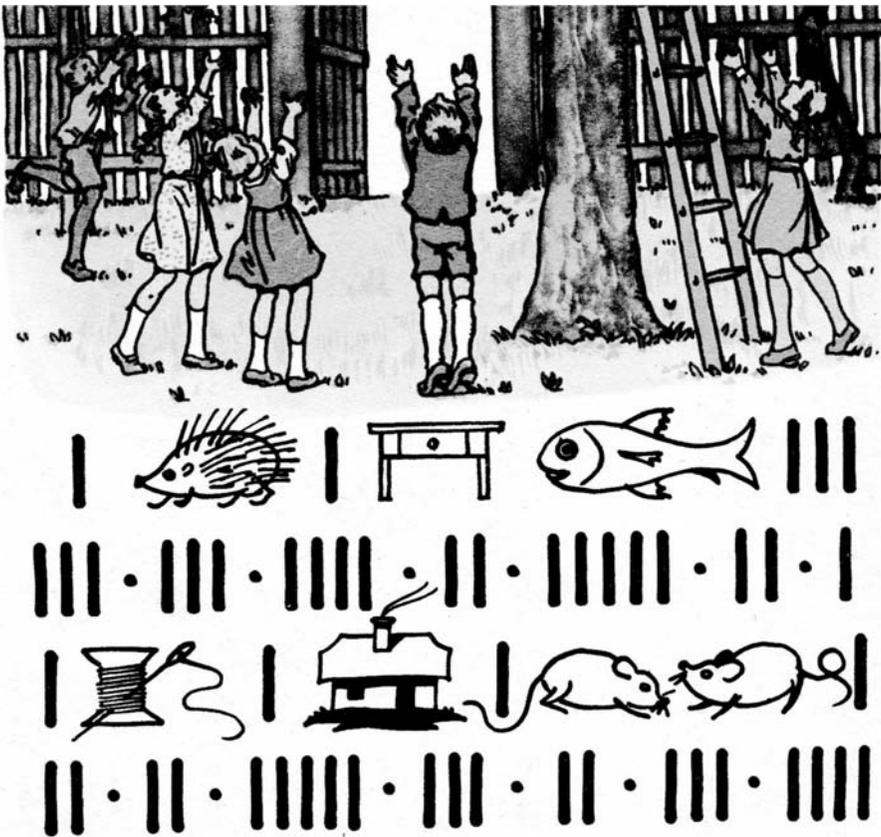


Figure 2: Manuel bilingue allemand-slovène (1953) pour les écoles accueillant des élèves de L1 allemand et L1 slovène

En 1945, l'enseignement bilingue obligatoire a été introduit dans toutes les écoles primaires de la région bilingue allemand-slovène de Carinthie méridionale. La figure 2 présente une page du manuel *ABC. Slowenisch-deutsche Fibel* [ABC, premier livre de lecture slovène-allemand] (1953), publication réalisée par un groupe d'enseignants bilingues. Conformément à une politique linguistique et éducative qui place ces deux langues sur un pied d'égalité, le manuel vise à aider les enfants slovénophones à apprendre l'allemand et, inversement, les enfants germanophones à apprendre le slovène, au sein de classes mixtes sur le plan linguistique. A la différence du manuel précédent, celui-ci accorde une place égale aux deux langues. La figure 2, par exemple, présente des mots des deux langues commençant par la lettre «i», tels que «Igel» («hérisson» en allemand) et «igla» («aiguille» en slovène). Ce manuel utilise l'écrit, mais aussi des documents visuels – sous la forme d'images et d'illustrations – en tant que supports importants pour le premier apprentissage de la lecture. Vers la fin de la première année scolaire, toutefois, le texte devient plus important que l'image. Dans le même temps, les traductions littérales sont de moins en moins utilisées: vers la fin du manuel, par exemple, de petits textes portant sur un thème spécifique sont rédigés dans les deux langues, mais il s'agit davantage de textes complémentaires que de traductions ou de résumés. Ainsi, le texte allemand sur les animaux de la ferme est en prose, tandis que le texte slovène sur ce thème est un poème.

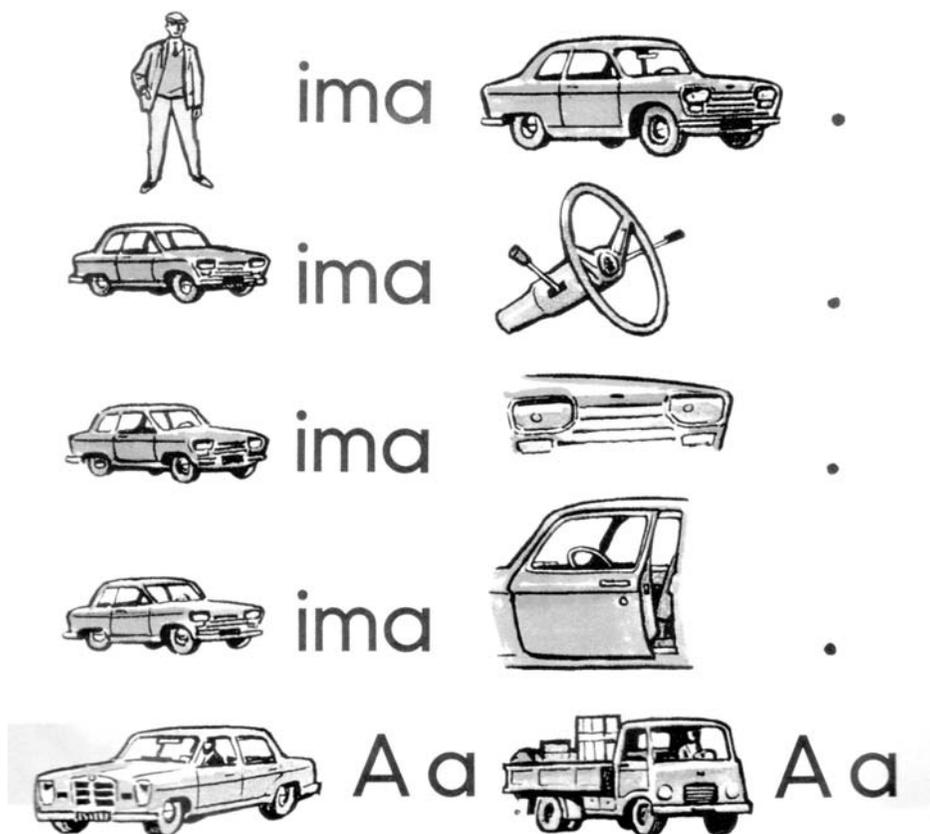
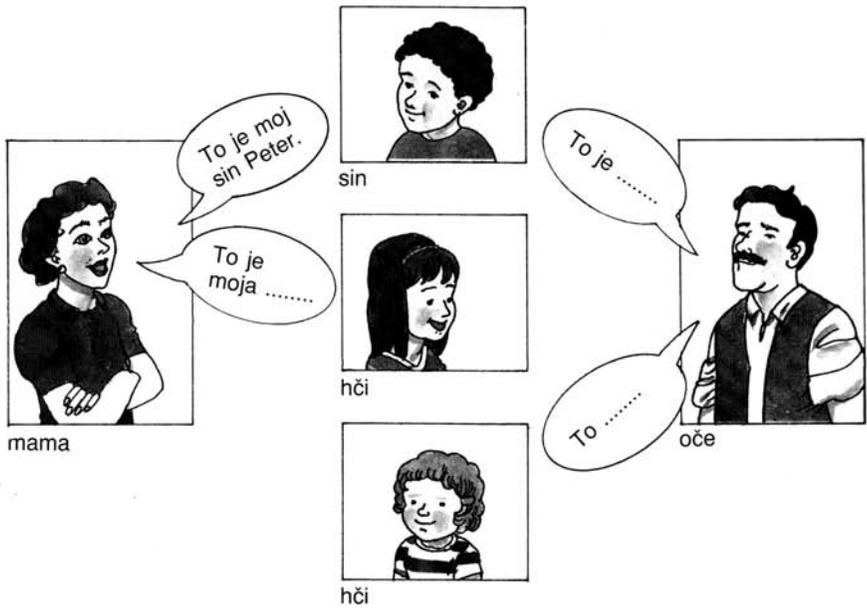


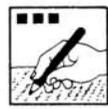
Figure 3: Une page d'un manuel slovène pour les écoles primaires (1960): les illustrations deviennent plus importantes

En 1958/59, avec la fin de l'enseignement bilingue obligatoire, un choix volontaire des parents est devenu nécessaire pour que leurs enfants poursuivent cette option. Le nombre des enfants inscrits à des cours de slovène a donc connu une diminution spectaculaire et les manuels bilingues ont disparu, pour être remplacés par divers manuels monolingues en allemand ou en slovène. La figure 3 présente une page d'un manuel en slovène, *Naša začetnica* [Notre premier livre de lecture], paru pour la première fois dans les années 1960, mais encore en usage aujourd'hui dans certaines écoles. Dans les manuels de cette époque, les illustrations tiennent une place plus importante et sont intégrées dans le texte.



Kdo je v hiši? Kdo je **doma**?
 Mama je v hiši. Mama je **doma**.
 Oče je ...

hiša – dom



Dopolni!

- Silva in Martin sta Silva je Sonjina, Tinina in Petrova
- Martin je Petrov, Sonjin in Tinin
- Peter je očetov in mamin
- Tina je očetova in mamina
- Sonja in Peter sta in
- Sonja je Petrova in Tinina
- Peter je Sonjin in Tinin

Figure 4: Manuel de slovène pour les écoles primaires (1986): chaque exercice prévoit trois niveaux différents, signalés par un, deux ou trois points

Publié à la fin des années 1980, le manuel slovène d'apprentissage de la lecture *Sonja in Peter se učita Slovensko* [Sonja et Peter apprennent le slovène] associe étroitement les éléments visuels et le texte écrit (figure 4). Pour faire l'exercice, les enfants doivent utiliser à la fois les informations visuelles et écrites: l'illustration présente les protagonistes du dialogue, tandis que le texte inscrit dans les bulles nous renseigne sur leurs liens familiaux. Par ailleurs, les compétences orales tiennent une place plus importante que dans les publications antérieures. Dans le cadre d'une approche moins directive, les enfants doivent s'appuyer sur leurs propres ressources linguistiques, l'enseignant pouvant ensuite intervenir pour attirer leur attention sur d'éventuelles différences entre leur usage et la forme écrite standard.

Cette publication reflète le changement profond de la situation linguistique à la fin des années 1980, une époque où un nombre croissant d'élèves inscrits dans les programmes bilingues connaissaient mal le slovène ou ne le connaissaient même pas du tout. Aujourd'hui, plus d'un tiers des élèves de l'enseignement primaire sont inscrits dans des programmes bilingues; parmi eux, 67% n'ont aucune connaissance du slovène lors de leur entrée dans ces programmes et 17% n'en ont qu'une connaissance très limitée (Ogris, 2005). Si cet intérêt croissant pour le slovène est encourageant, il n'est pas sans poser certains problèmes aux enseignants dont les élèves sont issus de contextes linguistiques très divers. *Sonja in Peter*, le manuel mentionné ci-dessus, répond à ces problèmes, par exemple en proposant trois niveaux de difficulté pour les exercices qui suivent chaque section.

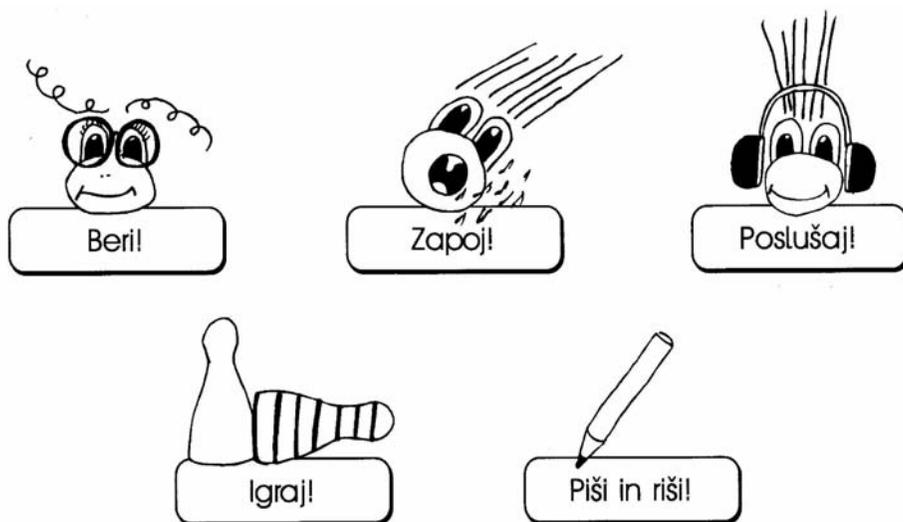


Figure 5: Icônes utilisées, dans le manuel de slovène élaboré en 2004, pour symboliser les différentes activités: lire, chanter, écouter, jouer, écrire et dessiner

Une grande variété de supports conviviaux et interactifs a été développée afin de répondre aux besoins apparus récemment. Le dernier livre de lecture pour les écoles bilingues de Carinthie, intitulé *Poslušam, berem, govorim* [J'écoute, je lis et j'écris], est paru en 2004. Il accorde une place encore plus grande à tout l'éventail des compétences linguistiques, les activités étant classées sous les catégories suivantes: lire, chanter, écouter, jouer et écrire/dessiner (figure 5). Le CD qui accompagne le manuel permet aux parents qui n'ont qu'une connaissance limitée du slovène d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs et à s'entraîner.

Cette évolution peut donc se résumer comme suit: les premiers manuels utilisés dans la région majoritairement slovénophone de la Carinthie méridionale étaient bilingues; l'approche principale était la traduction littérale, dans l'objectif de faciliter la transition vers l'instruction dispensée en allemand. Bien que le slovène et l'allemand y figuraient dans des proportions égales, il y avait clairement un rapport hiérarchique entre la langue dominante et la langue familiale. Durant la période où l'éducation bilingue était obligatoire, les auteurs de manuels évitaient les traductions littérales et considéraient que les textes dans les deux langues devaient être complémentaires; par ailleurs, ces textes s'organisaient souvent autour d'éléments visuels. Dans une approche visant à respecter un bilinguisme équilibré, les deux langues sont considérées comme ayant une importance égale. Lorsque l'enseignement bilingue est devenu facultatif, des manuels distincts ont été élaborés pour le slovène et l'allemand. Après quelques années, toutefois, les auteurs de manuels ont essayé de prendre en compte le degré variable de connaissance du slovène parmi les enfants lors de leur entrée dans les programmes bilingues. Ils ont aussi commencé à avoir de plus en plus recours à d'autres modes de représentation que l'écrit. Celui-ci, qui était jusqu'alors le mode de transmission du savoir académique, n'ayant plus une place centrale (Kress, 2004), il devient possible d'envisager les supports bilingues sous un angle différent. L'image peut être utilisée pour intégrer les textes rédigés dans différentes langues au sein d'un tout cohérent. Elle peut être «neutre sur le plan linguistique», au sens où, le plus souvent, l'élève peut comprendre le message qu'elle contient même s'il ne connaît pas toutes les langues utilisées.

Exemples de supports dans plusieurs langues ou variétés linguistiques

Le cas de la Carinthie méridionale illustre l'évolution des mentalités vis-à-vis des supports dans un contexte bilingue où les deux langues concernées n'ont pas le même statut. Cette situation est très fréquente en Europe dans les régions frontalières et les centres urbains où coexistent de nombreuses langues minoritaires. De la même manière, les langues africaines et les anciennes langues coloniales sont dans une relation asymétrique. Dans la section ci-après, j'examine des exemples actuels, tirés de

mon expérience personnelle, de supports choisis dans divers contextes européens et africains pour leur approche constructive de la diversité linguistique.

Izabrani tekstovi (Textes choisis)

Lors de l'éclatement de l'ex-Yougoslavie, les Etats successeurs ont abandonné sa langue officielle, le serbo-croate, pour lui substituer de nouvelles langues officielles: le bosniaque, le croate et le serbe. L'ouvrage *Izabrani tekstovi* (Textes choisis) a été conçu dans les années 1990 pour l'enseignement en langue maternelle en bosniaque/croate/serbe ou serbo-croate dans les écoles d'Autriche accueillant des publics très différents: des enfants dont les parents avaient, dans les années 1960 et 1970, été «invités» par l'Autriche pour venir y travailler et d'autres enfants dont les familles avaient fui la guerre qui sévissait dans les Balkans.

Les manuels provenant des Etats successeurs étaient marqués par la présence de stéréotypes et de préjugés et ne pouvaient être utilisés dans des classes «mixtes» où des enfants de Bosnie, de Croatie et de Serbie étudiaient côte à côte. Il fallait donc accomplir ce tour de force de produire des supports pédagogiques qui soient acceptables par tous, n'expriment aucune nostalgie vis-à-vis de l'ex-Yougoslavie et ne mettent pas l'accent sur les différences. Le projet *Izabrani tekstovi* a été imaginé par un groupe d'enseignants, de linguistes et de responsables du ministère autrichien de l'Education. Nous avons sélectionné une série de textes – pour la lecture et les activités connexes – que nous avons organisés sans imposer de méthode ni de succession particulières: les enseignants et leurs élèves choisissent les thèmes et les activités qui les intéressent. Les textes bosniaques, croates, serbes et monténégrins – en alphabet cyrillique ou latin – sont représentés dans des proportions sensiblement égales et le recueil comprend aussi des textes plus anciens en serbo-croate. De cette manière, aucune norme unique n'est favorisée.

Dictionnaire bilingue multi-variétés

Le dictionnaire multi-variétés bosniaque/ croate/serbe – allemand (figure 8) va encore un peu plus loin dans cette voie. Parfois, une entrée correspond à trois termes différents, parfois à deux et dans d'autres cas à un seul. De la même manière, il y a parfois deux entrées en allemand, correspondant aux variétés allemande et autrichienne de l'allemand. Cependant, les entrées ne sont pas classées sous ces deux catégories: les frontières entre les variétés ne coïncident pas avec celles qui séparent les pays. Prenons l'exemple des termes allemands *Schultasche* et *Schulranzen* (cartable): en Autriche orientale, les locuteurs emploient *Schultasche*; dans l'ouest du pays, les deux termes sont employés; *Schulranzen* est plus courant dans la plupart des régions d'Allemagne, mis à part le sud du pays où *Schultasche* est plus fréquent. Les enfants peuvent donc choisir le terme qui leur est familier et, dans le même temps, découvrir d'éventuels équivalents. Cette présentation multi-variétés favorise aussi une conscience linguistique: l'entrée pour le mot chou-fleur, par exemple («karfiol») en

bosniaque/croate/serbe et «Karfiol» en allemand) permet de réfléchir au contact entre les langues. Les enseignants qui utilisent ce dictionnaire dans leurs classes ont confirmé que, loin d'être une source de confusion, les entrées multiples contribuent à développer des compétences métalinguistiques et à promouvoir l'apprentissage interculturel.



Figure 6: Couverture du dictionnaire bilingue multi-variétés allemand – bosniaque/ croate/serbe

Le même dictionnaire bilingue a été publié pour plusieurs autres langues d'importance égale, parlées par les migrants turcs, polonais et russes. Dans les zones urbaines, il est très fréquent de trouver dans une école, ou même dans une classe, des enfants ayant des langues maternelles très diverses et il est extrêmement rare que les enseignants comprennent ou parlent l'une d'entre elles. Le dictionnaire leur permet de trouver des moyens de valoriser les langues maternelles des élèves. Il s'organise autour de thèmes qui font partie du curriculum, tels que l'école, le logement, la nourriture ou les animaux, et peut donc être utilisé pour aborder ces thèmes. Les enseignants peuvent emprunter auprès de la bibliothèque centrale des collections de dictionnaires pour les langues correspondant à leurs classes. Un groupe d'enseignants a élaboré un manuel contenant des propositions pour l'utilisation de ce matériel multilingue.

Textes authentiques

Le manuel *Pogledi* (Opinions, 2001) est destiné aux grandes classes des écoles primaires de toute la Bosnie-Herzégovine. Dans ce pays, comme on l'a vu plus haut, les politiques linguistiques appliquées après la guerre accentuaient les différences nationales/ethniques en favorisant les formes standard «pures» du bosniaque, du croate et du serbe, codifiées depuis peu. Basé sur une approche radicalement différente, cet ouvrage se compose pour l'essentiel de textes authentiques, c'est-à-dire ne comportant aucune intervention didactique ou linguistique. Les textes sélectionnés, qu'il s'agisse d'extraits d'œuvres littéraires de périodes diverses, d'articles de presse, de textes publicitaires ou officiels, sont reproduits sous leur forme originale. Ils reflètent divers types de différences concernant l'utilisation des langues: la tranche d'âge, le clivage ville/campagne, l'orientation politique ou la situation géographique. Les extraits représentent donc un large éventail de langues utilisées, reflétant l'hétéroglossie (Bakhtine, 1981) de la société bosnienne. L'ouvrage permet aux élèves et à leurs enseignants de se reconnaître et de retrouver leurs pratiques linguistiques dans certains au moins des textes proposés et de se libérer de la pression d'une langue standard unique et imposée.

Le manuel *Pogledi* se distingue des autres supports pédagogiques développés par des organisations internationales, ou avec leur concours, en ceci qu'il n'existe que dans une seule version, utilisée dans toute la Bosnie-Herzégovine. Ce résultat n'a pas été atteint en inventant une «interlangue», ni par un retour à la langue des manuels employés dans la région avant la guerre, mais en veillant à ce que le manuel reflète un large éventail des langues parlées dans la Bosnie-Herzégovine d'aujourd'hui. Des ateliers et une évaluation organisés en 2002 ont montré que *Pogledi* était utilisé dans plus de 80% des classes supérieures du primaire de Bosnie-Herzégovine.¹

1 Pour une étude plus approfondie de ce manuel, voir Busch & Schick (sous presse).

La magie Madiba

La famille des langues ngunis se compose de quatre variétés étroitement liées et intelligibles entre elles: le zoulou, le xhosa, le ndébélé et le siswati. En 2005, l'approche multi-variétés a été utilisée pour la production d'une version nguni de *La magie Madiba*, un recueil de contes africains sélectionnés par Nelson Mandela. Intitulée *Ikhubalo likaMadiba*, cette version a une dimension panafricaine, puisqu'elle rassemble des histoires d'Afrique du Sud, du Lesotho, du Swaziland, de Namibie, du Botswana, du Zimbabwe, d'Ouganda, de Zambie, de Tanzanie, du Malawi, du Kenya, du Nigeria et du Maroc, ainsi que des contes malais/indiens importés au cap de Bonne-Espérance, il y a des siècles, par les artisans et exilés politiques venus de l'Est. Onze de ces contes ont été traduits en zoulou, onze en xhosa, cinq en ndébélé et cinq en siswati. L'objectif est d'abolir les barrières entre ces quatre variétés (figure 6). Alexander (2004: 8), dans son avant-propos, exprime le souhait que l'ouvrage

... contribue à tisser des liens entre les enfants d'Afrique. En traduisant ces histoires dans quelques-unes des nombreuses langues du continent africain, nous croyons que de tels liens pourront être tissés et que l'unité de l'Afrique sortira de terre... Nous avons volontairement retenu le choix du nguni, car nous sommes convaincus que les personnes qui parlent et comprennent plusieurs variétés d'une même langue devraient être encouragées à lire des textes dans ces différentes variétés.



Okumumethweko/Lokwenketjwe/Isiqulatho/Okuqukethwe

Imbulambethe nguNelson Mandela	7	19. Indlovukazi eyipisi (eCape Malay)	74
Intshayelo yohlelo lwesiNguni nguNeville Alexander	7	20. UVan Hunks kunye noSathana (amaDatshi aseKapa)	79
1. Iculo elimnandi lenyoni yemilingo (eThanzaniya)	9	21. Ipisi nePungutjha kunye neFaji yeBhodoro (amaDatshi aseKapa)	83
2. Yangen'ikat'endlwini (eZimbabhwé)	12	22. Ikosazana yaMafu (eSwazini)	87
3. Unxano olungathethekiyo (amaSan)	15	23. Umlindi wesiziba (Embindini we-Afrika/kwaZulu)	93
4. TiphoteNkhosi Libhubesi (amaKhoyi)	18	24. Indvodzakati yaSaltan (eCape Malay)	96
5. Umyalezo (eNamibhiya)	23	25. Indandatho yenkosi (Ilizwe lasentsomini e-Afrika)	102
6. Inkosi eyayiyinyoka (eNtshona-Afrika/kwaZulu)	26	26. Umthonyi wezinyoka owayekhaliphile (eMoroko)	106
7. UHlakanyana nenkayimeva (isiNguni)	29	27. Idimoni lezimanga (amaNgesi aseKapa)	109
8. Amezwi amnandi afana noluju asuka kuSankhambi (kwaVenda)	33	28. Sakunaka lijaha leihle kakhulu (eZimbabhwé)	115
9. Mmutla naPhiri (eButswana)	36	29. Umama owajika waba luthuli (eMalawi)	118
10. INgonyama, uMvundla, kunye neNgcuka (eKhenya)	40	30. Umpindimpindi (eButswana)	124
11. UMadipetsane (eLisuthu)	43	31. UFesito uya emarikeni (eYuganda)	128
12. Kamiyo wasemfuleni (kwaXhosa)	48	32. USannie Langtand nondwendwe (amaNgesi aseKapa)	134
13. ULwembu namagwababa (eNayijeriya)	51	Isichazimazwi	141
14. UNatiki (eNamakhwalendi)	56	Ngababhali	141
15. UKhalulu, unogwaja, nemimoya yesihlahla (kwaXhosa)	59	Ngabadwebi	142
16. UMaKapazembe neNyanga (amaSan)	62	Iintlabagelo eziberigisiweko	143
17. Inyoka eneentloko ezisixhenxe (kwaXhosa)	66		
18. Ukuziphindezela kukaKhalulu, unogwaja (eZambiya)	71		

Figure 7: La page présentant le sommaire de l'ouvrage *Ikhubalo likaMadiba /Madiba Magic*: les quatre langues utilisées dans le recueil y figurent

Prendre en compte des langues maternelles et des habitudes de lecture diverses

L'ouvrage *Ah – Bekutheni? Abécédaire de poèmes multilingues. 'n Alfabet van rympies in Xhosa, Afrikaans en Engels* (2001) a été publié à l'intention des enfants des écoles maternelles et des premières années de l'enseignement primaire de la province du Cap-Occidental (Afrique du Sud). Il s'agit d'un recueil de textes courts, richement illustré, destiné à promouvoir la lecture de loisir et la connaissance et la communication entre les cultures. Cette compilation s'organise autour de comptines, de petits poèmes, de devinettes et de chansons qui, en tant que textes rythmiques et répétitifs, peuvent être une bonne introduction à la lecture et à la découverte d'une nouvelle langue. Le recueil

se présente sous la forme d'une série de fiches cartonnées de grand format qui, à la différence d'un livre, peuvent être distribuées séparément à un grand nombre d'élèves, de sorte qu'une ou deux collections suffisent pour que chaque élève ait réellement le document entre les mains. A chaque lettre d'un des trois alphabets (afrikaans, anglais et xhosa) correspondent une fiche, la photo d'un enfant dont le prénom commence par la lettre en question et une série de textes courts. Les fiches des différentes lettres comportent habituellement des textes dans au moins deux des trois langues et il y a souvent de petits textes dans les trois langues. Les illustrations ont un rôle essentiel dans cette collection. Les textes et les images n'imposent pas un itinéraire de lecture prédéterminé, mais ils permettent au lecteur de découvrir de nombreux éléments et détails différents. Le kit comprend aussi des conseils d'utilisation destinés à aider les enseignants à faciliter l'apprentissage interactif. Les commentaires des enseignants au sujet du kit indiquent que les supports de ce type favorisent le travail de groupe: les enfants s'aident mutuellement à lire les langues qui ne leur sont pas familières et chacun montre du respect et de la curiosité à l'égard de la langue de son voisin.

La sensibilisation aux langues en tant que concept fondamental

Le manuel sur les savoir-être intitulé *On our own two feet* (Sur nos deux pieds, 1999) est destiné à la phase initiale de fondation dans les écoles d'Afrique du Sud où l'anglais est la langue d'instruction, mais où les élèves proviennent de contextes linguistiques hétérogènes. Les auteurs ont veillé, tout au long du manuel, à ce que la diversité de la société sud-africaine soit reflétée dans les illustrations et les prénoms des personnages principaux, mais aussi par la présence sur presque chaque page de quelques mots ou textes courts dans une des autres langues d'Afrique du Sud. Dans le livre des élèves, le personnage d'un petit coq sert de guide pour la découverte des langues: il apporte des commentaires sur les langues présentes sur la page et propose parfois des traductions en anglais. Le manuel offre des possibilités d'activités pour les classes multilingues (un grand nombre de comptines sont par exemple proposées dans plusieurs langues sud-africaines). Le livre du maître offre des pistes pour développer le multilinguisme et l'intégrer pleinement dans l'apprentissage.

Conclusions et perspectives

Le principe fondamental qui sous-tend l'élaboration des supports multi-variétés est celui d'une approche centrée sur l'élève, dont l'objectif est de développer l'aptitude à comparer, à évaluer, à porter un jugement critique et à formuler une opinion personnelle. Toute approche normative est évitée, tant du point de vue du contenu qu'en termes d'utilisation des langues. L'idée est de rendre la polyphonie de la société visible dans chacune des trois dimensions décrites par Bakhtine (Todorov, 1984: 56): l'hétérologie (*raznorečie*) ou diversité des discours, l'hétéroglossie (*raznojazyčnie*) ou diversité de la/des langue(s) et l'hétérophonie (*raznoglossie*) ou diversité des voix individuelles.

Les exemples de supports bilingues et multilingues examinés dans le présent article illustrent l'importance d'une répartition judicieuse des langues en question qui prenne à la fois en compte l'hétérogénéité des contextes linguistiques des apprenants et les variables sociolinguistiques. Le simple fait de proposer un même texte dans deux langues différentes ne permet pas de stimuler la curiosité des apprenants, mais encourage plutôt le lecteur à s'appuyer sur sa langue «forte» ou à privilégier la langue la plus prestigieuse. Les illustrations et les symboles peuvent être employés volontairement en tant qu'éléments constitutifs du texte qui «n'appartiennent» à aucune langue, donnent au texte sa cohérence et aident le lecteur dans sa progression tout au long du livre.

Cette approche vise à compenser les mécanismes d'exclusion et de division: d'une part, chaque lecteur se reconnaît ou reconnaît ses pratiques linguistiques, dans au moins une partie des textes; d'autre part, il découvre par lui-même que la diversité linguistique n'est pas nécessairement une question d'ethnicité ou de nationalité, mais qu'elle dépend plutôt d'autres facteurs et qu'elle n'est pas forcément un obstacle à la communication et à la compréhension. Les concepts de la conscience linguistique, du développement des compétences métalinguistiques – telles que la traduction, le transfert, le développement des stratégies de compréhension – sont de plus en plus reconnus comme des stratégies utiles pour l'apprentissage. L'élaboration de supports pédagogiques permettant une différenciation et des variations, dans une optique émancipatrice, pourrait être particulièrement utile dans des contextes linguistiques complexes. Les supports multi-variétés, par conséquent, ne doivent pas être perçus seulement comme un éloge de la différence: ils doivent aussi être appréciés pour leur visée émancipatrice.

Références

- Alexander, N., *Introduction to Ikhubalo likaMadiba*, Tafelberg, Le Cap, 2004.
- Bakhtine, M., *The Dialogic Imagination*. (dir. Michael Holquist), University of Texas Press, Austin, 1934/1981.
- Busch, B., *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*, Drava, Klagenfurt, 2004.
- Busch, B., «Language Biographies – Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research», in B. Busch, A. Jardine, A. Tjoutuku, *Language Biographies for Multilingual Learning*, Document hors-série n° 24 du PRAESA, Le Cap, 2006, pp. 5-17.
- Busch, B., Schick, J., «Homogeneity vs. Heteroglossia», in Alastair Pennycook, Sifree Makoni (éds.), *Disinventing and Reinventing Language*, Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney, sous presse.
- Kress, G., *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Londres, 2004.
- Ogris, T., *Bilingualer Unterricht. I Landesschulrat für Kärnten Abteilung VII Minderheitenschulwesen. Jahresbericht über das Schuljahr 2004/05*, erstellt von Thomas Ogris und Theodor Domej. Klagenfurt, 2005, pp. 11-25.
- Todorov, T., *Mikhail Bakhtin. The Dialogic Principle*, Manchester University Press, Manchester, 1984.

Manuels

- ABC. Slowenisch-deutsche Fibel*, herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft, Österreichischer Bundesverlag, Verlag für Jugend und Volk, Vienne, 1953.
- Ah – Bekutheni? An ABC of Multilingual Rhymes. 'n Alfabet van rympies in Xhosa, Afrikaans en Engels*, concept et réalisation: C. Bloch et R. Schermbrucker, avec le soutien du ELRU et du PRAESA, ELRU et PRAESA, Le Cap, 2001.
- Bloch, C., Britain, G., Samuels, M-L. (éds.), *On Our Own Two Feet. Discovering Lifeskills. Foundation Phase: learner's book 1*, Via Africa, Le Cap, 1999.
- Dein buntes Wörterbuch Deutsch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*, Fleurus Verlag, Cologne, 2004.
- Ikhubalo likaMadiba*, Tafelberg, Le Cap, 2004.
- Izabrani tekstovi*, Bundesministerium für Bildung und Kultur, Vienne, 1999.
- Kukovica, F., Wrulich J., Raschun I., Kukovica S., Pinter M. (éds.), *Sonja in Peter se učita Slovensko*, Drava, Celovec/Klagenfurt, 1986.

Naša začetnica, Hgg. von einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Rudolf Vouk, Österreichischer Bundesverlag, Vienne.

Opetnik, J., Katz, D., Trap-Kert, J. (éds.), *Poslušam, berem, govorim. Slovenščina za najmlajše*, Hermagoras/Mohojeva, Klagenfurt/Celovec, 2004.

Pogledi. Otvorena nastava i interkulturalno učenje. Materijal i upute. KulturKontakt, Sarajevo, 2000.

Preschern, K., *Slovensko-nemški Abecednik za obče ljudske šole. Slowenisch-deutsche Fibel für allgemeine Volksschulen*, Österreichischer Schulbuchverlag, Vienne, 1888/1921.

Post-scriptum

Brigitta Busch

Tirer les conclusions du projet «Diversité linguistique et alphabétisation dans une perspective globale – LDL» n'est pas une mince affaire. Il est en effet difficile de cerner les limites géographiques, temporelles, mais aussi thématiques de ce projet qui s'inscrit dans le cadre du deuxième programme à moyen terme du CELV intitulé «Les langues pour la cohésion sociale – L'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». Jusqu'à présent, notre projet est le seul – parmi tous ceux organisés par le CELV – à avoir dépassé les frontières de l'Europe. Il a rassemblé des spécialistes de pays d'Afrique et d'Europe autour de sujets communs: la sensibilisation à l'existence de langues familiales dans différents systèmes éducationnels et l'élaboration de supports pour des environnements caractérisés par la diversité linguistique. Nous sommes reconnaissants au CELV d'avoir permis la réalisation de cet échange intercontinental, mais aussi au ministère autrichien de l'Éducation, des Sciences et de la Culture et à la Commission autrichienne pour l'Unesco d'avoir financé la participation des spécialistes africains.

Côté africain, le Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud (PRAESA) a joué un rôle central dans le projet LDL, mais il a également permis de nouer les premiers liens entre l'Académie africaine des langues (ACALAN) et les organes européens qui se consacrent à la promotion de la diversité linguistique. Certaines réunions organisées dans le cadre du projet LDL ont aussi permis au comité directeur de l'ACALAN de se réunir et de commencer à coopérer avec ses partenaires européens. C'est à l'occasion de l'atelier central du projet LDL en 2005 que le président de l'ACALAN, Adama Samassékou, et les représentants du CELV se sont rencontrés pour la première fois. Côté européen, le noyau de l'équipe a surtout exploité les expériences menées sur le terrain, dans des écoles multilingues urbaines, et les expériences relatives aux langues régionales minoritaires au pays de Galles et en Carinthie. Toutes les réunions de projet ont d'ailleurs attiré plus de participants que le simple noyau de l'équipe, se transformant ainsi en forum d'échange d'idées et d'informations.

Il nous a semblé important, malgré l'orientation principale du projet – l'élaboration de supports, un thème déjà suffisamment vaste, de laisser la porte ouverte à des évolutions ou à des résultats non anticipés. Malgré d'évidentes différences, nous avons découvert un ensemble de points communs entre, d'une part, la situation des langues des migrants et de certaines langues régionales et minoritaires dans les systèmes scolaires européens et, d'autre part, celle de nombreuses langues africaines dans les systèmes éducationnels africains. Qu'elles soient parlées par une majorité de la population dans une région donnée ou par un groupe plus restreint, ces langues ont une valeur généralement assez faible sur le marché et beaucoup ne disposent même pas des supports pédagogiques les

plus élémentaires. Par ailleurs, plus souvent qu'à son tour, l'apprentissage s'effectue dans des groupes hétérogènes d'apprenants qui ne partagent pas les mêmes langues et codes familiaux. Nous avons avant tout réfléchi aux questions de transfert des connaissances et à la manière dont l'expérience, les bonnes pratiques et les supports existants peuvent être adaptés à des situations différentes. Nous avons décidé de mettre l'accent sur les questions de localisation (traduction, adaptation du contenu culturel et des illustrations) et sur les méthodes de production de supports transnationaux. Dans ce contexte, il est important d'élaborer des stratégies relatives aux langues polycentriques et aux situations où il faut tenir compte d'une variété de langues et de codes différents. Ces sujets sont traités dans les chapitres du présent ouvrage. Les travaux menés dans le cadre du projet LDL se sont avérés d'une grande pertinence; c'est le cas en particulier du projet principal de l'ACALAN intitulé «Histoires d'Afrique» (StAAf) et présenté dans ces pages par Carole Bloch.

Pendant toute la durée du projet, la question de la façon de convaincre parents et enseignants du bien-fondé de l'éducation en langue maternelle et de l'éducation bilingue ou multilingue a été abordée à plusieurs reprises. Les expériences menées dans le cadre de l'Année européenne des langues 2001 ont été examinées lors d'une des premières réunions de projet et intégrées au plan d'action pour «l'Année des langues africaines» 2006/2007, dont l'initiative revient à l'Union africaine. Les membres de l'équipe de projet se sont également engagés, aux côtés d'autres spécialistes de la diversité linguistique, à promouvoir l'Année internationale des langues – une initiative de l'Unesco – et à élaborer un plan d'action pour cette campagne de sensibilisation.

Les résultats de notre projet ne se mesurent pas tant à la quantité de documents produits qu'à l'aune des réseaux et de la coopération mis en place. Certaines formulations utilisées dans le rapport intitulé «La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire»,¹ document de référence de la Recommandation 1740 adoptée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe en avril 2006, viennent tout droit des communications de l'atelier central du projet LDL émanant de spécialistes africains. C'est là un témoignage tangible du travail mené par le réseau international de spécialistes de l'éducation travaillant sur l'enseignement bilingue basé sur la langue maternelle dans différents contextes, réseau dont le projet LDL a contribué à resserrer les liens.

Avec d'autres collègues, les membres de l'équipe du projet LDL ont d'ores et déjà soumis des propositions de projets qui leur permettront de poursuivre leur collaboration dans le domaine de l'éducation comparée. L'un de ces projets reprend le flambeau de la conception de supports, un autre porte plus particulièrement sur les méthodes d'enseignement bilingue. Le projet LDL a révélé à quel point l'éducation comparée et les réseaux internationaux de recherche coopérative peuvent enrichir et approfondir les enseignements que l'on peut tirer des diverses initiatives de recherche.

1 Conseil de l'Europe, Doc. 10837, 7 février 2006
(<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc06/fDOC10837.htm>)

Sociétés multilingues, éducation plurilingue

Quelques remarques en marge

Daniel Coste,
ENS Lettres et sciences humaines
Equipe ICAR

Il est particulièrement significatif et important que ce volume à contributions multiples résulte d'une des activités du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz. On pourrait penser en effet que ce projet constitue un détournement des missions du CELV, une sortie de son champ géo-éducatif et institutionnel de compétence. Qu'est-ce que l'Afrique a à voir avec la promotion de l'apprentissage des langues vivantes dans l'espace des pays membres du Conseil de l'Europe? Or, la réponse est «tout»: elle a tout à y voir et réciproquement.

A l'heure où l'Europe non seulement se reconnaît multilingue et fière de l'être (tout en admettant la nécessité de recourir aussi au truchement de langues internationales pour nombre de ses échanges intérieurs et extérieurs), à l'heure surtout où la plupart des pays européens valorisent – du moins au niveau des principes et des déclarations officielles – leur multilinguisme constitutif fait de langues régionales, de langues minoritaires, de langues de l'immigration, il devient quasi évident que l'expérience des pays africains en termes d'éducation plurilingue et de littérature plurielle entre en dialogue avec les évolutions enregistrées en Europe et que des voix se fassent entendre au nom d'un espace longtemps colonisé.

La proximité, d'autres ici le soulignent, tient, de part et d'autre à des relations historiques de domination entre langues (et entre locuteurs de ces langues). De même que les colonisateurs du XIX^e et du XX^e siècles déclaraient les langues vernaculaires (quand même ils les reconnaissaient comme langues, ce qui était loin d'être toujours le cas) inaptes à la communication éducationnelle et «civilisationnelle» parce que généralement non écrites et comme excessivement fragmentées de par leur nombre et leurs variations dialectales, de même les langues régionales et les langues de minorités se heurtent aujourd'hui encore en Europe à des appréciations négatives imputables aux variations diatopiques ou diastratiques qu'elles présentent, et à leur absence, pour quelques-unes, de standardisation. Même plus aisément catégorisées aujourd'hui comme langues et non plus comme dialectes ou comme patois, elles restent aux yeux de beaucoup, des langues de seconde zone, manquant parfois des instruments ordinaires de la grammatisation (dictionnaires, grammaires, ouvrages pour l'enseignement) et leurs usagers «natifs» ne peuvent prétendre, dans la plupart des cas, y avoir recours ordinaire dans des domaines sociaux tels que l'administration, les services publics, etc., ni les retrouver dans l'espace médiatique).

L'Europe offre toutefois des situations et des évolutions particulières intéressantes.

- Celles de langues régionales à forte affirmation, tout en ne restant, jusqu'à présent, «que» régionales (le catalan en Catalogne,¹ le basque au Pays Basque espagnol). Langues grammatisées, à tradition écrite et littéraire, dans des espaces où la société environnante les pratique largement et où le pouvoir local a mis en place une politique linguistique éducative volontariste, en se donnant les moyens de cette politique.
- Celles de langues qui, régionales ou minoritaires dans un pays, sont majoritaires, et officielles comme langues de l'Etat dans un autre pays, le plus souvent voisin (ainsi, par exemple, du polonais en Lituanie, du hongrois en République slovaque); on a alors affaire à des cas plus complexes où les autorités nationales doivent mettre en place des textes législatifs et réglementaires spécifiques précisant les droits et obligations des parties concernées.
- Plus généralement et récemment, des textes à valeur de conventions internationales ont été produits, tels que la Convention cadre pour la protection des minorités et la Charte des langues minoritaires et régionales. Pour les pays qui ont souscrit ces engagements, un certain nombre d'obligations (librement choisies) sont définies quant aux usages garantis des langues concernées dans des domaines touchant au judiciaire, au scolaire, au culturel, à l'information et à la communication médiatiques, etc. Et des rapports réguliers doivent être établis quant à l'application effective des engagements pris.
- Même des pays qui n'ont pas ratifié la Charte des langues régionales ou minoritaires peuvent prendre des mesures symboliques significatives. Ainsi la France, longtemps et encore fortement marquée par un centralisme linguistique normatif et par un long travail d'unification au profit du seul français, a reconnu par une étude officielle récente 75 «langues de France», cependant que la Délégation générale à la langue française devenait Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- En France toujours, il est désormais possible que, dans l'enseignement public, une langue régionale soit utilisée en immersion partielle (jusqu'à 50% du temps scolaire), le reste étant réservé à la langue nationale.²

1 Encore que s'agissant de la Catalogne, on en soit aujourd'hui à la quasi reconnaissance d'une «nation».

2 L'immersion totale dans une langue régionale est aussi possible dans le secteur privé du fait d'associations et de mouvements régionaux ou régionalistes militants. Toutefois, publics ou privés, le nombre d'établissements scolaires où une langue régionale est vecteur partiel ou total d'enseignement reste très limité et ne concerne, dans la plupart des cas, que les premiers niveaux de la scolarisation, les familles réorientant ensuite leurs enfants vers les établissements «ordinaires». Il ne manque pas par ailleurs de bons auteurs pour souligner que ces formes de reconnaissance symbolique ou plus concrète des langues régionales intervient à un moment où la transmission familiale de la plupart d'entre elles n'est plus assurée et où, *de facto*, leur survie sociale durable est de toute manière compromise.

- Dans nombre de pays, il existe une formation et des certifications spécifiques pour les (futurs) enseignants de/en langues régionales et minoritaires, même s'il s'agit beaucoup plus d'une reconnaissance de la maîtrise de la langue que d'une préparation à l'usage de cette langue pour la transmission de savoirs disciplinaires autres.

Les langues africaines ne se présentent pas dans les mêmes conditions et des désignations comme celles de langue régionale ou langue de minorité ne sont pas tant soit peu stabilisées comme elles tendent à l'être depuis peu dans les pays membres du Conseil de l'Europe¹. Et si telle langue de faible extension dans un pays donné et n'y ayant aucunement statut de langue nationale se trouve par ailleurs langue démographiquement dominante et officielle dans un autre pays (situation fréquente du fait des origines coloniales souvent arbitraires du découpage des frontières), il n'en résulte pas des réglementations comparables à celles évoquées ci-dessus. Tout simplement parce que, véhiculaires ou non, centrales ou pas dans une zone géographique par rapport à d'autres langues, la plupart de ces langues africaines ne sont pas menacées de disparition par une absence de transmission familiale (encore que, dans ce volume même, le risque d'une telle perte soit à l'occasion souligné en raison de certains types de choix socio-familiaux) mais ne sont pas encore, un demi-siècle après les indépendances, en position de servir de vecteur majeur des apprentissages scolaires. La situation a été maintes fois décrite et maintes fois dénoncée. Et on pourrait penser que tout a été dit, sinon fait, à ce propos. Là n'est pas le lieu de revenir sur ces questions et le propos du présent ouvrage est évidemment autre. Mais reste que les langues des anciens colonisateurs, pesant fortement dans la scolarisation et alentour, maintiennent une forme de domination plus que symbolique, même si leur appropriation par les dirigeants politiques, les responsables économiques, les milieux universitaires et bien d'autres acteurs de la société civile en font aussi des instruments du développement et de l'affirmation nationale.

Au lieu de tirer des conclusions définitives sur le mode pessimiste ou de s'enfermer dans l'analyse des causes et des responsabilités (si nécessaires soit aussi cette analyse), les contributions rassemblées dans le présent recueil font résolument état d'expériences qui «marchent», d'actions modestes dans leur extension mais répondant à des options claires: faire en sorte que les langues qui n'ont pas aujourd'hui leur place dans l'école et ne la prennent guère plus dans les écrits sociaux, trouvent des espaces de valorisation et de pleine légitimation identitaire aux yeux de leurs propres locuteurs tout comme à ceux des locuteurs d'autres langues africaines (comme on le constate dans les palabres et soirées plurilingues de récits et contes auxquelles prennent part des spectateurs/auditeurs eux-mêmes plurilingues mais ne maîtrisant pas toutes les langues employées au cours de ces rassemblements. C'est bien de littérature qu'il s'agit aussi et il importe que les acteurs sociaux soient fiers de leurs langues au contact d'autres langues et hors de l'école.

1 Cette stabilisation n'est en effet que relative et une bonne partie des considérants de la Charte des langues régionales ou minoritaires porte sur la définition de ces termes.

Car ce sont bien les locuteurs plurilingues qu'il s'agit de replacer, pour les langues africaines comme pour l'Europe, au cœur de la réflexion et des actions possibles. Si on distingue, comme on tend aujourd'hui à le faire, entre multilinguisme sociétal (plusieurs langues coexistent dans un espace social donné) et plurilinguisme individuel (un même acteur social maîtrise – à des degrés divers – plusieurs langues), les enjeux sont désormais doubles:

- D'une part, le multilinguisme sociétal gagne à être reconnu et valorisé comme un atout par la société concernée et comme une des composantes du patrimoine de l'humanité. A la condition que chaque langue continue à être transmise «naturellement» d'une génération à une autre. Reconnaissance quant au statut de langue, quant aux domaines d'usage et à leur éventuelle préservation ou extension, voire travail sur le corpus de cette langue (standardisation, création lexicale, transcription et fixation graphiques le cas échéant). Il n'y a rien de scandaleux à dire dans le même temps que toutes les langues existant dans le monde ne sauraient bénéficier de la même «promotion» ni du même aménagement linguistique. Défendre la pluralité des langues et leur reconnaître la même dignité en tant que langues ne signifie pas prétendre qu'elles soient toutes ou doivent toutes se trouver à égalité dans des rapports qui, comme il a été écrit, tiennent aussi souvent de la guerre des langues, voire de la glottophagie.¹
- D'autre part, dans nombre de contextes, seul le plurilinguisme individuel autorise désormais la mobilité des individus, leur intercommunication dans des sociétés multiculturelles, leur inclusion dans une société tant soit peu cohésive, leur implication et leur participation à différents espaces de l'exercice de la citoyenneté. Ceci valant plus fortement encore pour les locuteurs des langues dites «périphériques» que pour ceux de langues «centrales» dans un modèle de type gravitationnel, tel que celui suggéré par de Swaan et repris par Calvet.²

1 Pour reprendre ici allusivement les titres de deux ouvrages de Louis-Jean Calvet. Ce dernier a appliqué le terme de glottophagie aux relations entre langues de colonisation et langues colonisées (si on peut utiliser ce qualificatif). Mais il est permis d'estimer, d'un côté, que cette «dévoration» de certaines langues par d'autres ne concerne pas seulement les situations coloniales et, d'un autre côté, qu'une conception plus écologique que polémologique des relations entre les langues rend tout aussi bien compte des disparités et des inégalités sociolinguistiques (et non proprement linguistiques) entre les langues, ainsi que de la centralité de quelques-unes et de la marginalisation de beaucoup d'autres à un moment historique donné et pour des raisons surtout autres que langagières.

2 Modèle dont les liens entre différents niveaux de centralité (différents degrés de distance par rapport aux langues les plus centrales) sont les locuteurs bi-/plurilingues. Plus on est né dans une langue (ou dans deux langues) familiale(s) périphérique(s), plus la trajectoire de promotion éducative et sociale supposera qu'on devienne plurilingue (par l'apprentissage de langues plus centrales). Plus on est natif d'une langue centrale, moins s'exerce cette pression à devenir plurilingue. Et les locuteurs de la langue «hypercentrale» actuelle, l'anglais, sont aussi ceux qui peuvent se permettre (pour leur plus grand isolement et leur moindre capacité à la communication interculturelle?) de demeurer monolingues... Ce modèle est sans aucun doute discutable et peut passer pour biaisé, mais il présente l'avantage d'articuler dynamiquement (et à partir des locuteurs eux-mêmes) multilinguisme sociétal, plurilinguisme individuel et rapports de force entre les langues. La distinction entre centre et périphérie n'est pas d'ailleurs sans

- D'un autre point de vue encore, psycholinguistique et acquisitionnel mais aussi sociolinguistique, les recherches et les options contemporaines tendent à poser que l'apprentissage d'une seconde langue et, *a fortiori*, la scolarisation partielle ou totale par le vecteur d'une langue seconde (par exemple le français ou l'anglais dans tel ou tel pays africain) ne peuvent s'opérer dans de bonnes conditions que si la (ou les) langue(s) premières sont non seulement reconnues et prises en considération, mais aussi linguistiquement et fonctionnellement développées dans le répertoire, la conscience linguistique et la maturation cognitive de l'enfant.¹

Ces rappels et considérations rapides touchant au multilinguisme et au plurilinguisme semblent en congruence avec la plupart des points de vue et des expériences dont font état les contributions qu'accueille ce volume. Se dessine ici un cadre de principes possibles pour des actions de plus ou moins grande ampleur à des niveaux variables de l'espace politique, social et notamment éducatif. L'heure n'est certes pas partout aux réformes et évolutions massives que l'on serait en droit d'espérer et qu'il importe aussi de promouvoir à plus ou moins court/long terme, selon les contextes et les conditions institutionnelles, politiques, économiques et linguistiques qui les caractérisent. Dans ces domaines complexes et sensibles, le maximalisme et le radicalisme n'ont guère plus de chance d'aboutir que l'angélisme de bien des principes généreux. Et le présent volume indique clairement des voies possibles, des mesures et des initiatives réalistes pour sortir des impasses auxquelles l'immobilisme, la défense des positions acquises et aussi parfois quelques échecs retentissants de changements mal préparés et mal accompagnés ont pu conduire.

Mieux informé des mouvements de la scène européenne que de ceux qui touchent l'espace d'une Afrique aux facettes nombreuses et à la pluralité linguistique notoire, j'ai beaucoup appris à la lecture de ce recueil issu d'un des programmes du CELV (Graz) et dû aussi au concours des autorités autrichiennes. Familier des choix, des travaux et des instruments de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, je suis aussi frappé par nombre de proximités, évidentes ou moins flagrantes, entre ces derniers et les orientations qui ont inspiré les études ici réunies. Ce ne saurait être tout à fait un hasard, même s'il convient de faire preuve de beaucoup de prudence dans les recherches de convergences. Gageons en tout cas que des outils de référence, tel que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*, sous-titré *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, ou des démarches d'aide à l'évaluation et à la décision comme celle qui mène à l'élaboration des *Profils de*

rappeler d'autres usages (à propos de la domination de type colonial) de la métaphore spatiale de la distance.

1 On reconnaît là l'hypothèse du «seuil» avancée et discutée par Cummins et dont il faut considérer que ce «seuil» n'a pas nécessairement à être atteint avant la scolarisation en langue autre pour autant que le développement en langue première se poursuit (avec notamment une plurilittérature et l'accès à l'écrit et/ou à des genres textuels diversifiés (oraux ou écrits) dans cette langue première. Importe aussi tout particulièrement la représentation que l'enfant a de sa ou ses langues premières et l'image qu'il a de lui-même et de sa communauté comme usagers de cette ou de ces langues premières.

politique linguistique établis au niveau national ou régional, peuvent constituer, parmi d'autres à trouver ici et ailleurs, des tremplins pour aller un peu plus loin que le partage d'expériences, quand il s'agit aussi des interdépendances de demain.

Notes sur les auteurs

Neville Alexander est le directeur du Projet pour l'étude de l'éducation alternative en Afrique du Sud (PRAESA) à l'Université du Cap et il est célèbre pour ses activités en matière de pédagogie et de planification linguistique. Son ouvrage le plus récent pour ce qui concerne notre sujet est *An Ordinary Country. Issues in the Transition from Apartheid to Democracy in South Africa* (Berghahn Books, Londres et New York, 2004).

Ayo Bamgbose est professeur émérite de linguistique à l'Université d'Ibadan, au Nigeria. Il a obtenu un doctorat de linguistique à l'Université d'Edimbourg en 1963 et il a enseigné à l'Université d'Ibadan pendant plus de trente ans. Il a aussi été professeur invité auprès de plusieurs universités des Etats-Unis et d'Europe. Entre autres travaux sur les langues d'Afrique, il a étudié la phonologie et la grammaire du yoruba, le rôle et les variétés de l'anglais en Afrique et la question linguistique en Afrique. Il a publié *Language and the Nation* (Presses universitaires d'Edimbourg, Edimbourg, 1991), *Language and Exclusion* (Lit Verlag Münster, Hambourg, 2000) et *Sociolinguistics in West Africa* (éd.) (*International Journal of the Sociology of Language*, Issue 141, 2000).

Carole Bloch coordonne l'Unité Alphabétisation des jeunes enfants du PRAESA, dont les activités portent principalement sur la formation des enseignants et la production de supports pour les contextes multilingues. Elle assure également la coordination centrale du Projet Histoires d'Afrique (StAAf), mis en œuvre dans le cadre de l'Académie africaine des langues. Elle a publié des ouvrages sur l'alphabétisation des jeunes enfants, tels que «Building bridges between oral and written language: Facilitating reading opportunities for children in Africa» (in Alexander, N. (éd.), *Mother Tongue Based Bilingual Education in Southern Africa. The dynamics of Implementation*, Multilingualism Network, Francfort, Le Cap, 69-82). Elle écrit et produit des livres destinés aux jeunes enfants, tels que ceux de la collection *Petites Mains* (PRAESA, 2002 et 2004).

Brigitta Busch travaille au département de linguistique de l'Université de Vienne. Ses travaux portent sur les questions liées à la diversité linguistique dans l'éducation et les médias, ainsi que sur les langues et les migrations. Elle est l'auteur de multiples publications sur ces questions, parmi lesquelles *Language Biographies for Multilingual Learning* (hors-série n° 24 du PRAESA, Le Cap, 2006, en collaboration avec A. Jardine et A. Tjoutuku) et *Sprachen im Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften* (Drava, Klagenfurt, 2004).

Daniel Coste est professeur émérite de sciences du langage et de didactique des langues à l'Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, expert auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il a contribué à la rédaction du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et est l'auteur d'articles et chapitres relatifs au plurilinguisme dans ses relations aux systèmes éducatifs.

Viv Edwards est professeur en enseignement des langues à l'Université de Reading, au Royaume-Uni, où elle est aussi directrice du Centre national pour les langues et l'alphabétisation. Elle a notamment publié *Multilingualism in the English-Speaking World* (Blackwell, 2004) et *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms* (Trentham, 1998).

Arame Fal a exercé comme chercheur au Laboratoire de linguistique de l'IFAN Cheikh Anta Diop jusqu'à sa retraite. Elle est membre fondateur de l'Organisation sénégalaise d'appui au développement (OSAD), qui s'occupe d'éducation formelle et non formelle. Cette ONG, qui a reçu de l'Agence intergouvernementale de la francophonie le Prix international Kadima pour la valorisation des langues partenaires du Sud (2001) dans le domaine de la traduction, a réalisé sur fonds propres tirés de ses prestations de service du matériel didactique pour l'éducation en langues nationales.

Publications (extrait): *Dictionnaire wolof-français* (en collaboration) (Karthala, Paris, 1990) et *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue wolof* (Dakar, 1999).

Le **Prince Kum'a Ndumbe III** est professeur à l'Université de Yaoundé I/Cameroun et travaille aussi à la Freie Universität Berlin. Il est le fondateur de l'association AfricAvenir. Le Prince Kum'a Ndumbe III est également poète et écrivain et a publié plus de trente ouvrages non scientifiques, principalement des pièces de théâtre et des nouvelles en douala, en allemand et en français. Il a aussi publié, entre autres ouvrages, «La mise en application du Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD). Quels défis pour les politiques nationales et pour la coopération internationale?» (Institut Goethe de Yaoundé, 2002) et «Interdisziplinariät und Interkulturalität als Voraussetzungen einer entwicklungsrelevanten Germanistik in Afrika» (in *Mishima, K. (Hg.), Dokumentation des Symposiums «Interkulturelle Deutschstudien – Methoden, Möglichkeiten und Modelle», Munich, 1992*).

Adama Samassékou, grande personnalité du monde associatif, a été le président-fondateur, pour le Mali et pour l'ensemble de l'Afrique, du Mouvement des peuples pour l'éducation aux droits humains. Dans le domaine politique, il est le président-fondateur de l'ADEMA-France. Après avoir été le ministre malien de l'Education pendant sept ans (1993-2000) et porte-parole du Gouvernement du Mali (1997-2000), M. Samassékou est aujourd'hui président de l'Académie africaine des langues (ACALAN).s

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

Sales agents for publications of the Council of Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE
Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euinfo@euinfo.hu
<http://www.euinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licos@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco - Van Diemen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale

Echange interculturel avec des pays africains

Edité par Neville Alexander et Brigitta Busch

La publication présente les résultats d'un projet qui a rassemblé des spécialistes et praticiens œuvrant dans le domaine de la diversité linguistique et de l'alphabétisation dans des pays européens et africains. Ce projet visait à ouvrir le dialogue, à adopter une perspective comparative et à définir des domaines potentiels de coopération et d'échange en tant que sources d'enrichissement mutuel. La question liée à la promotion des langues non dominantes ayant un statut inférieur dans l'éducation est au cœur des contributions de cet ouvrage; celui-ci comprend également des thèmes tels que la sensibilisation aux langues, la stimulation et l'encouragement d'une culture de la lecture dans des langues ayant un statut inférieur et le développement de critères applicables à des matériels d'enseignement et d'apprentissage qui respectent la diversité linguistique et contribuent à promouvoir le multilinguisme. Parmi les bonnes pratiques valorisant les langues africaines, des exemples sont présentés tels qu'une campagne de sensibilisation au Cameroun, des activités d'organisations non gouvernementales promouvant l'édition littéraire dans des langues sénégalaises, le Projet Histoires d'Afrique (StAAf), ainsi que des initiatives de formation des enseignants et de développement de matériels poursuivies dans le cadre de la coopération Nord-Sud.

Cette publication a été conçue comme une contribution à l'Année des langues africaines 2006/07 de l'Union africaine.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



<http://www.coe.int>

ISBN

978-92-871-6140-6



9 789287 161406

10€/15\$US

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe