

# ACALAN

AFRICAN ACADEMY OF LANGUAGES

الأكاديمية الإفريقية للغات

ACADEMIE AFRICAINE DES LANGUES

ACADEMIA AFRICANA DE LINGUAS

AKADEMIA YA LUGHA ZA AFRIKA

ACADEMIA AFRICANA DE LENGUAS



ACALAN

BULLETIN D INFORMATION N°002

DECEMBRE 2007





# ACADEMIE AFRICAINE DES LANGUES (ACALAN)

## BULLETIN D'INFORMATION N°002

DECEMBRE 2007



ACALAN

### SOMMAIRE

<b>Editorial</b>	<b>La Diversité Linguistique à l'honneur</b> Adama Samassékou	3-6
<b>Dossier</b>	<b>Introduction des Langues Nationales dans les systèmes éducatifs (suite):</b> - Prof. Neville ALEXANDER and Carole BLOCH - Prof. DIALLO Mamadou Saliou - Dr. Moussa IMARAZENE	7-21
<b>Thématique</b>	<b>Diversité Linguistique et Communication en Afrique :</b> <i>Dynamique des langues et Politiques linguistiques en Afrique : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion</i> - Prof. Ngalasso Mwatha Musanji	22-31
<b>Contribution à la réflexion</b>	<i>Language policy in Africa : Critical Policy Issues and Organizational Structures</i> - Prof. Hassana ALIDOU	32-42
<b>Informations Générales</b>	- Célébration de 2006/2007 - Année des Langues Africaines - L'ACALAN au cœur des rencontres - Les projets de l'ACALAN (suite)	43-46





Yaoundé, 9 octobre 2007 : Cérémonie d'ouverture du Colloque Régional sur : "Politiques Nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique Centrale", présidée par Madame la Ministre de la Culture du Cameroun, Son Excellence Madame Ama TUTU MUNA.





# La Diversité Linguistique à l'honneur



L'année 2007 aura été marquée par deux événements majeurs, tous deux consacrés à la problématique de la diversité linguistique.

Le premier, de portée mondiale, concerne la proclamation de 2008 comme Année Internationale des Langues par la soixante et unième Session de l'Assemblée générale des Nations Unies, le 16 mai 2007 à New York.

L'Année Internationale des Langues constitue l'aboutissement de tout un processus lié à la bataille pour la promotion de la diversité linguistique non seulement en Afrique, mais aussi à l'échelle mondiale.

Ainsi, après l'Année Européenne des Langues (2001), l'Année Américaine des Langues (2005), l'Année des Langues Africaines (2006-2007), voici que la Communauté Internationale est appelée à célébrer au niveau mondial la diversité linguistique.

En effet, l'Assemblée générale des Nations Unies, soulignant que la pratique du multilinguisme est un « moyen de favoriser, de défendre et de préserver la diversité des langues et des cultures dans le

monde » et « considérant également qu'un véritable multilinguisme favorise l'unité dans la diversité et l'entente internationale, et considérant l'importance qu'il y a à pouvoir dialoguer avec les peuples du monde dans leurs propres langues et notamment selon des modalités ouvertes aux personnes handicapées », a proclamé 2008 – Année Internationale des Langues !

Il est utile ici de rendre hommage à celles avec lesquelles nous avons initié ce projet, Mmes Monika Goodenough-Hofmann et Gabriele Eschig, du Ministère fédéral de l'Education, des Arts et de la Culture d'Autriche, projet conçu à partir d'une réflexion tendant à capitaliser les différentes années de célébration des langues. Cette longue bataille qui a abouti à la proclamation de l'Année 2008 – Année Internationale des Langues, a été menée durant la 32e Session de la Conférence Générale de l'UNESCO, de même qu'en amont et en aval, jusqu'à la Résolution de New York. A ce propos, il faut aussi rendre hommage, d'abord au Directeur Général de l'UNESCO et à l'ensemble des pays membres de cette Institution qui ont soutenu le projet de Résolution introduit par l'Autriche à la Conférence générale, puis à la France et à la Francophonie, grâce à qui l'idée a pu être matérialisée à travers le paragraphe 25 de la Résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le Multilinguisme adoptée le 16 mai 2007.

Le Réseau MAAYA, réseau mondial multi acteurs pour la Diversité Linguistique initié par l'ACALAN et qui a été officiellement lancé le 21 février 2006, au siège de l'UNESCO à Paris, envisage donc de célébrer à l'échelle mondiale l'Année 2008. MAAYA a proposé à plusieurs partenaires, dont l'UNESCO et l'OIF, de conjuguer leurs efforts en vue d'initier des activités propres à renforcer le processus de promotion des langues et du multilinguisme, en célébrant, conjointement et avec d'autres partenaires, l'Année Internationale des Langues. Le Réseau MAAYA a aussi proposé de placer l'Année sous le signe de la célébration d'une thématique globale à travers le monde « *Langues*





*et Dialogue interculturel dans un univers en mondialisation* », pour prendre en compte le fait que 2008 est aussi l'Année européenne du dialogue interculturel. Enfin, MAAYA a suggéré à l'UNESCO, Chef de file pour la célébration de l'Année, de mettre en place un Comité Consultatif International pour l'accompagner dans la conduite des activités de l'Année Internationale des Langues.

Le second évènement majeur de cette année 2007 est de portée continentale : c'est, après bien des contraintes d'ordre à la fois organisationnel et financier, la tenue du Colloque régional sur « Politiques Nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique Centrale ». Ce Colloque régional, deuxième de la série de cinq Colloques régionaux, organisé du 09 au 11 octobre 2007 à Yaoundé (Cameroun), s'inscrivait dans la mission globale de l'ACALAN de contribuer à la promotion et à la valorisation des langues africaines, en en faisant de véritables langues de travail dans tous les domaines de la vie publique, en vue de contribuer au développement de l'Afrique et à l'intégration du continent.

Les trois autres Colloques sont planifiés pour 2008.

Il convient de rappeler que les principaux objectifs fixés à ces colloques sont, entre autres, de :

- Faire l'état des lieux de l'utilisation des langues africaines dans la vie publique ;
- Contribuer à la promotion de la diversité culturelle et linguistique comme facteur d'intégration nationale, régionale et continentale, en suscitant des programmes de recherche et de production linguistiques ;
- Promouvoir l'échange d'expériences d'introduction des langues africaines dans le système éducatif en vue d'une harmonisation des curricula ;
- Contribuer à la mise en place des structures de travail de l'ACALAN.

La tenue de ce Colloque a constitué l'un des temps forts de la célébration de l'Année des Langues Africaines, qui a été prolongée jusqu'en fin 2007 par le Sommet de l'Union Africaine de

juillet 2007 à Accra, pour faire le lien avec l'Année 2008 – Année Internationale des Langues.

De ce point de vue, l'ACALAN fera en sorte qu'une Décision puisse être prise par les Chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Union Africaine, en vue de lancer un appel aux Etats membres, non seulement pour initier et mettre en œuvre des activités de célébration de 2008, mais aussi et surtout pour concevoir, soutenir et multiplier des activités propres à favoriser la diversité linguistique et le multilinguisme, en particulier le respect, la promotion et la protection des langues africaines.

2006 avait été considérée par nous comme l'année de « la Renaissance Africaine en marche », vu les textes fondateurs adoptés par le Sommet spécial de l'Union Africaine sur l'Education et la Culture, qui ont ouvert la voie de la réhabilitation du projet éducatif africain, de la culture africaine et des langues africaines.

2007 aura ouvert la voie pour la réhabilitation, au niveau planétaire, de toutes les langues du monde. Vivement 2008, pour la mise en œuvre de cette belle volonté de la communauté internationale ! 2008, qui a été également proclamée Année de la Planète Terre : très belle convergence, car comme nous le disons souvent, ***la diversité linguistique est à la société humaine ce que la biodiversité est à la nature – le souffle qui garantit la vitalité des êtres et des espèces !***

Ce second numéro de notre Bulletin comporte la suite du Dossier « Introduction des Langues Nationales dans les systèmes éducatifs », une thématique portant sur « Diversité linguistique et communication en Afrique », une contribution à la réflexion et notre rubrique habituelle des Informations générales.

Merci à toutes les personnalités dont la contribution a permis de réaliser ce second numéro du Bulletin de l'ACALAN et bonne lecture à toutes et tous !

**Adama SAMASSEKOU**

**Secrétaire Exécutif a.i. de l'ACALAN**



# Linguistic Diversity in the spotlight



The year 2007 was marked by two major events, both devoted to the problematic of linguistic diversity.

The first, of worldwide scope, concerns the proclamation of 2008 as International Year of Languages by the sixty-first session of the United Nations General Assembly, held in May 16, 2007 in New York.

The International Year of Languages is the outcome of a whole process related to the battle for the promotion of linguistic diversity not only in Africa but also all over the world.

So, after the European Year of Languages (2001), the American Year of Languages (2005), the Year of African Languages (2006-2007), the international community is now called on to celebrate the global linguistic diversity.

Indeed, the United Nations General Assembly, emphasizing that the practice of multilingualism is a "way to promote, defend and preserve the lin-

guistic and cultural diversity in the world" and "considering also that genuine multilingualism promotes unity in diversity and international harmony, and recognizing the need to be able to dialogue with the peoples of the world in their own languages and particularly in modalities opened to disabled people", proclaimed 2008 - International Year of Languages!

It is worth here to pay tribute to those with whom we started this project, Ms. Monika Goodenough-Hofmann and Gabriele Eschig, from the Federal Ministry for Education, Arts and Culture of Austria. This project was conceived from a reflection aiming at capitalizing on the various years of language celebration. This long battle which had as a result the proclamation of the Year 2008 - International Year of Languages, was fought during the 32nd Session of UNESCO General Conference, as well upstream as downstream, until the resolution of New York. On this subject, we must also pay tribute, first to the Director General of UNESCO and to all member countries of this Institution which supported the draft resolution introduced by Austria at the General Conference, then to France and to Francophonie, thank to which it was possible to materialize the idea through paragraph 25 of the Resolution of the United Nations General Assembly on Multilingualism adopted on May 16, 2007.

The MAAAYA Network, World multi-stakeholder Network for Linguistic Diversity initiated by ACALAN and which was officially launched on February 21, 2006, at UNESCO headquarters in Paris, then plans a worldwide celebration of Year 2008. MAAAYA has suggested to several partners, including UNESCO and OIF, to join forces to initiate activities to reinforce the process of promoting languages and multilingualism, in celebrating together with other partners the International Year of Languages. MAAAYA Network has also suggested to place the year under the celebration of a global theme throughout the World: "*Languages and*





*Intercultural Dialogue in a Globalizing world*" in order to take into account the fact that 2008 is also the European Year of Intercultural Dialogue. Finally, MAAYA has suggested to UNESCO, lead organization in the celebration of the Year, to establish an International Advisory Committee to back up the implementation of the activities of the International Year of Languages.

The second major event of this year 2007, with a continental scope, is, after all the constraints at both organizational and financial levels, the organization of the Regional Conference on "National Policy: the role of cross-border languages and the place of lesser used languages in Central Africa ". This Regional Conference, the second in the series of five regional Conferences, held from 09 to 11 October 2007 in Yaoundé (Cameroon), was part of the overall mission of ACALAN to contribute to the promotion and valorization of African languages, making of them real working languages in all spheres of public life, in order to contribute to Africa's development and the continent's integration.

The three other Conferences are planned for 2008.

It should be reminded that the main objectives set for these conferences are:

- to carry out a situational analysis of the use of national languages in all domains of life;
- to contribute to the promotion of cultural and linguistic diversity as a factor of national, regional and continental integration, in giving rise to linguistic research and production programs;
- to promote sharing experiences on introducing national languages into educational systems with a view of harmonizing the curricula;
- to contribute to establish ACALAN's working structures.

The organization of this Conference was a powerful moment of the celebration of the Year of African Languages, which was extended until the end of 2007 by the African Union Summit in July

2007 in Accra, in order to make the link with the Year 2008 - International Year of Languages.

From this viewpoint, ACALAN will make sure that a decision is taken by the Heads of State and Government, to make an appeal to Member States, not only to initiate and implement activities of 2008 celebration, but also to design, support and develop activities to promote linguistic diversity and multilingualism, in particular the respect, protection and promotion of African languages.

2006 was considered by us as the year of "African Renaissance starting off", with regard to the founding texts adopted by the Special Summit of the African Union on Education and Culture, which opened the way to the rehabilitation of the African educational project, of African culture and African languages.

2007 will have paved the way for rehabilitation, at planetary level, of all languages in the world. We are looking forward to 2008 for the implementation of this beautiful will of the international community! 2008, which has also been proclaimed the Year of Planet Earth: a beautiful convergence, because as we often say, ***linguistic diversity is for human society what biodiversity is for nature - the breath which guarantees the vitality of human beings and of species!***

This second issue of our Bulletin includes the continuation of the focus on "the introduction of national languages into the educational system," a thematic on "Linguistic diversity and communication in Africa", some contribution to reflection and the usual category on general information.

I would like to thank all the personalities whose contribution permitted to realize this second issue of ACALAN Bulletin and to all I wish you enjoy your reading!

**Adama SAMASSEKOU**

***Executive Secretary a.i. of ACALAN***







# INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS (suite)

## Bilingual Education Policies in the New South Africa

Dr Neville Alexander  
and Dr Carole Bloch

PRAESA, University of Cape-Town (South Africa)

### Introduction

In terms of the most widely-accepted definition of bilingual education as the use of two or more languages of instruction at some point in a student's schooling (**Cummins**), post-apartheid South African school education approximates for the most part an early-exit transitional system. Some 75% of all school-going children learn through the medium of their L1 (mother tongue) for the first three to four years, only to exit into "English-medium" teaching for the rest of their stay in the system. Virtually all L1 English-speaking and most L1 Afrikaans-speaking children in principle enjoy the benefits of mother tongue (L1-medium) education from the cradle to the university, if they go that far.

The debates about language-medium policy since 1994 have been about whether, how and how rapidly to move towards a system fashioned around the concept of additive bilingualism, more popularly referred to as mother tongue-based bilingual education, or towards an English-mainly system that would prioritise L2 issues, such as the most appropriate second-language acquisition theories and effective L2 teaching methods at the cost of developing the local languages as languages of learning and teaching. At the time of writing (February 2008), in spite of many signals pointing towards the ascendancy of the English-mainly lobby, the overall environment is undoubtedly more favourable to the realisation of a system based on the principle of additive bilingualism. The resolution of the dilemma depends on how certain extra-pedagogical issues are addressed. These include, critically, the apparently negative attitudes towards their L1s as means of formal education at higher levels among African-language speakers, the supposed lack of political will in the ranks of the cultural and political leadership of the country, and the entrenched perception of the "costliness" of bilingual education.

### Early developments

South Africa has a rich legacy of bilingual educational practice. This legacy goes back to the late 19<sup>th</sup> century, when Dutch (later Afrikaans) and English were taught as subjects and used as media in schools for many children labelled "white" and some labelled "coloured". At the same time, missionaries used indigenous African languages to teach initial literacy and English (occasionally Dutch) as the target language. Between 1955 and 1978 approximately, the apartheid government developed and implemented what was essentially a late-exit model of bilingual education for children whose home language was one or other Bantu language<sup>1</sup>. Heugh (2003) has usefully summarised and analysed the work of earlier scholars who reported on these phenomena, especially the voluminous and influential accounts of Malherbe (1943; 1977) for the earlier period, the meticulous research of Macdonald (1990) and the insightful essays of Hartshorne (1992) on language education policy during the apartheid era.

The Anglo-Boer War of 1899-1902, which resulted from the resistance of the mineral-rich Boer republics to British imperialist appropriation of these resources is one of the historical sources of the South African debates on language-medium policy. Even though they can be traced back to the beginning of the 19<sup>th</sup> century, when Britain occupied the Cape of Good Hope and expelled the Dutch colonial masters, it was the anglocentric policies introduced by Lord Milner, the British High Commissioner to Southern Africa, in the aftermath of the Anglo-Boer War that were met with determined resistance from the vanquished Boers, who insisted on Dutch-medium schooling as an integral aspect of a "Christian-National" curriculum. In reality, for practical as well as political reasons, most schooling for white Dutch/Afrikaans-speaking children assumed one or other form of dual-medium

<sup>1</sup> Under apartheid, the term "Bantu" acquired a pejorative, racist meaning. In this text, as elsewhere in Africa, it is used only as a legitimate linguistic term.



education (Heugh, 2003). However, as a result of the voting power of the Afrikaans-speaking community in the “*herrenvolk* democracy” (Van den Berghe, 1967, 18) that was South Africa at that time and the consequent realisation by many of the former Boer-War leaders that they could regain via the ballot box what had been lost on the battlefield, irredentism in the form of, among other things, a series of Afrikaans Language Movements eventuated in a strong, politically driven demand for single-medium L1 Afrikaans schools for the children of “Afrikaners”, i.e., for exactly the same kind of schooling that most white English-speaking children enjoyed. As a consequence of this classic process of “language planning from below” (Alexander 1992), the inter-war period saw a rapid decline in bilingual education for white children. Ironically, parallel- and dual-medium schooling, largely for economic reasons, continued to shape most schooling for so-called coloured children. Meanwhile, under the control of Christian missionaries, the subtractive bilingualism that characterised most schooling for Bantu-speaking children of the tiny mission elite during the 19<sup>th</sup> century continued without much public contention or even awareness of the phenomenon and of the historic significance of the process of entrenching the hegemony of English among the future leadership of the black people of the country.

By 1948, when the Afrikaner National Party finally gained power, mother tongue instruction (*moedertaalonderwys*) was one of the main features of that party’s pedagogical dogma. While this orientation had only positive consequences for the status and corpus development of the Afrikaans language, it turned out to be a historic disaster for the languages of the African majority in that the sound principle of L1-medium education came to be rejected by the vast majority of black people mainly because it was equated with the not so hidden curriculum of education for inferiority, i.e., the notorious Bantu education, according to which, in the words of one of its main architects, Dr H.F. Verwoerd, there was no place for “the Native” in white society “above certain levels of labour” (cited in Tabata, 1980, 13). The fact that the apartheid ideologues used the well-known UNESCO reports on vernacular education of the early 1950s in order to give a semblance of respectability to their nefarious scheme of indoctrination and ghettoisation of the oppressed majority meant that undoing the negative effects of the legacy of both apartheid and of the struggle that was waged against it in the four decades between 1950 and 1990 would require extremely dedicated and painstaking work on the part of progressive linguists and educators to rehabilitate this universal educational principle.

After the negotiated settlement of 1993-94, the educational system became the site of much debate about curriculum reform. With regards to language policy in education, two documents produced in the course of 1995-1996 intersected in a mutually reinforcing manner. These were the Department of Education’s commissioned research paper called *Towards a Language Policy in Education* and the *Report of the Language in Education sub-committee of the Language Plan Task Group* that had been appointed by the Department of Arts, Culture, Science and Technology to develop the outline of a national language plan for the new South Africa.

Eventually, the two groups collaborated in the process of drafting what became the language policy in education proclaimed in terms of the National Education Act by the first Minister of Education of the new government on 14 July 1997.

### Work in progress

The policy positions arrived at after an exemplary process of democratic consultation during 1995-96 reflected an understanding and acceptance of the most up-to-date international research on bilingual education as well as an appreciation of the constitutional and political realities of the new historical community that was emerging in South Africa. The proclamation stated unequivocally that:

A wide spectrum of opinions exists as to the locally viable approaches towards multilingual education, ranging from arguments in favour of the cognitive benefits and cost-effectiveness of teaching through one medium (home language) and learning additional language(s) as subjects, to those drawing on comparative international experience demonstrating that, under appropriate conditions, most learners benefit cognitively and emotionally from the type of structured bilingual education found in dual-medium (also known as two-way immersion) programmes. Whichever route is followed, the underlying principle is to maintain home language(s) while providing access to and the effective acquisition of additional language(s). Hence, the Department’s position that an additive approach to bilingualism is to be seen as the normal orientation of our language-in-education policy. With regard to the delivery system, policy will progressively be guided by the results of comparative research, both locally and internationally.

(DoE, 1997, 1)

On the other hand, the proclamation makes it perfectly clear that as long as an official language is chosen, ... the right to choose the language of learning and teaching is vested in the individual. This right has, however, to be exercised within the overall framework of the obligation on the education system to promote multilingualism.

(DoE, 1997, 1)

Both of these positions are in line with the multi-dimensional provision in Section 29(2) of the South African constitution where it is declared that

Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions where that education is reasonably practicable. In order to ensure the effective access to and implementation of this right, the state must consider all reasonable educational alternatives, including single medium institutions, taking into account –

- (a) equity;
- (b) practicability; and
- (c) the need to redress the results of past racially discriminatory laws and practices. (RSA, 1996, 14)



These legal and constitutional complexities deriving from the sensitivity of the language issue in the new South Africa led the second Minister of Education (1999-2004) to pontificate that even though South Africa has one of the most progressive language in education policies in the world, it is not workable. Others responded by making it clear that this position masks the reluctance of the leadership to make the necessary choices and to move ahead decisively, because of the inarticulate major premise that English is the language of teaching beyond Grade 3. Thus, for example, the curriculum development and the language in education policy development processes were handled as though they were completely separate (Heugh 2003) and even when the former was revised and in spite of specific recommendations from PRAESA and other interested parties, elicited from them at the request the chairperson of the group charged with producing the "Revised National Curriculum Statement", to correct this elementary mistake, the language issue continued to be viewed as a matter of curriculum content, i.e., as a subject or learning area, and not as a matter of language across the curriculum, i.e., as a language medium issue.

Since the 2004 elections, however, there has been a marked shift in official attitudes as manifest in public statements by the new Minister of Education and by developments in the provincial legislatures. In the provinces of the Western Cape, Free State, KwaZulu-Natal, Limpopo, Eastern Cape and Northern Cape, various initiatives have been taken by the provincial Ministers of Education to move towards the implementation of mother tongue-based bilingual education in the primary phase of education. The more cautious approach, in line with the national Minister's position that every South African child should learn an African language either as a first or as an additional language, is to insist that one of the provincial official languages be made compulsory (isiZulu in KwaZulu-Natal, Sesotho in Free State, Northern Sotho in Limpopo). In the Western Cape and, with more hesitation, in the Eastern Cape as well as the Northern Cape, enabling legislation that will provide for six years of L1-medium with the gradual phasing in of English as a complementary medium in a flexible dual-medium model, are being finalised or, in the case of the latter two provinces, considered.

One of the main reasons for this awakening is the devastating set of literacy and numeracy test scores that came out of two separate systemic evaluations at Grade 3 and Grade 6 levels in 2003-2004. In the Western Cape, for example, it was calculated that only 4% of children from township, i.e., former Bantu-Education, schools, were able to read at grade level and it has become abundantly obvious that the current English-mainly system is failing the children of the nation in the worst possible manner. Children are not kept in mother tongue literacy classes for long enough to be able to acquire the necessary literacy skills and the even more important love of reading because of the early and, theoretically, sudden transition to English-medium classes at the very time when the "learning to read" phase is supposed to merge into the "reading to learn" phase in South African primary schools, i.e., in Grades 4 and 5. It is beginning to dawn on most stakeholders that mother tongue-based bilingual education, if

promoted and implemented in a holistic manner, with due account being taken of the extra-mural conditions that are favourable to such a programme has the potential of much higher rates of academic success. At the very least, it can be no worse than the current educationally, economically and socially wasteful system.

As a result, in the Western Cape, implementation plans involving awareness-raising and advocacy programmes, reasonable time frames, costing of bilingual education, in-service training of education department officials as well as the corps of educators, materials and terminology development for especially isiXhosa, are being set in place while the debates about the best approaches in specific local contexts continue. One of the main driving forces behind the initiative is the need to enhance the status of the Xhosa language in the province and to improve the academic achievement of Xhosa-speaking learners.

Equally important is the research that is being conducted as a result of the appreciation of the need for mother tongue-based bilingual education. Such research, some of it action research in classrooms and communities, ranges from individual attempts to arrive at the most appropriate school language policy in terms of languages of teaching and learning as well as languages as subjects (see Braam, 2004) to district- and province-wide language profiles of school-age learners, parents and teachers with a view to gauging the match, or mismatch, between teachers' language competence and the needs of the community (see Plüddemann et al, 2004a).

The pivotal research area is undoubtedly that which deals with classroom practice. In this regard, various important initiatives are ongoing in many schools across the country and in some cases taken very far towards arriving at credible results. These involve diverse projects with respect to early, adult and family literacy (Bloch et al 2003), dual medium schooling (Plüddemann et al, 2004b), effectiveness of mother tongue education (Brock-Utne et al, 2003); code-switching (Holmarsdottir, 2005). In addition, some significant materials development projects in all the official languages of the country, but especially in Afrikaans, English and isiXhosa, have been initiated (Bloch, 2005; Brock-Utne et al, 2003). However, lack of substantial government support for these efforts hitherto has meant that publishers have not yet been able to take these projects to scale. In fact, it can be said that in principle, the issue of reducing the risk that publishers take when they publish in languages where the culture of reading is underdeveloped or even absent, has been solved provided that there are donors who for a period of three to five years are willing to subsidise the print runs in such languages. Large-scale research on different dual-medium approaches (two-way immersion, one day, one language, among others) is being conducted in projects such as Praesa. The critical area of language and the economy is also being targeted for decisive research initiatives in order to provide private and public sector interests with the information that will take South Africa beyond the fear of the unknown.





## Urgent issues

The three most urgent issues that have to be addressed if post-apartheid South Africa is to become an example of a successful mother tongue-based bilingual educational system are those relating to political will, popular language attitudes and managerial and teacher competence. There are, of course, many others but unless these are addressed with some measure of success in the short to medium term, it is difficult to see how a new system can be established in an enduring manner.

In most analyses of the language question in Africa, the lack of political will is postulated as the pivotal reason for the failure on the part of the elites on the continent to promote and develop the languages of the people, as against the languages of the former colonial powers. In South Africa, the in-principle answer to this challenge is that as long as the country maintains and strengthens its democratic practices and constitution, pressure from below as well as proactive research and modelling of successful approaches will, over time, break through the stubborn disregard of hubristic political leaders for the obvious truth that mother tongue-based education is an essential pillar of any democratic system in the modern world. Above all, the economic value of a democratic (multilingual) language policy at the workplace will have to be demonstrated in incontrovertible ways by means of careful and large-scale research, since the argument about the so-called "costs" of multilingualism is a favourite excuse in these contexts. Such research will also have to expose the real economic and social costs of the current English-mainly system.

Another vital issue, i.e., whether parents should decide on the medium of learning or merely have the right to decide on the repertoire of languages they wish their children to learn, even though it would involve a major constitutional amendment, will have to be confronted sooner or later if mother tongue based bilingual education is to become a reality in the medium term. This provision of the South African constitution was conceded to the Afrikaans lobby at the negotiation table but it is ripe for revision, since it has clearly made it difficult to implement the official language in education policy and has, in fact, reinforced class-based school differentiation which, because of the coincidence of "race", language background and class in South Africa continues to manifest itself as colour-based segregation. It also involves the prickly question of whether or not to make the study of any language compulsory. For reasons of the explosive linguistic history of the country, this is a difficult decision to make. However, it is clear that in terms of the nation-building imperative of the new South African dispensation, it is essential that all children learn one of the indigenous African languages.

One of the great ironies of the late apartheid system is the fact that a majority of teachers in former black schools do not believe that it is possible "to teach in the mother tongue" because, among other reasons, these languages allegedly "do not have the words" to teach subjects such as natural science, mathematics, economics, etc. The consequent corpus planning challenge is not the main problem, since this can be addressed without too much difficulty. Instead, it is the deli-

cate question of standardisation across varieties and "languages" that generates most tension and defensiveness among academics, practitioners and ordinary users of the African languages more generally. In this respect, decisive leadership from especially cultural workers, including journalists and creative writers, translators and textbook makers, will have to be coordinated.

At school and classroom level, managerial and pedagogical competence in operating within a mother tongue-based bilingual educational system will become the priority. Organisations such as PRAESA (at the University of Cape Town) and Iilwimi Sentrum (at the University of the Western Cape) have begun teacher education and professional development programmes that are adequate to these tasks. PRAESA's TOTSA programme (Training of Trainers of Educators in Multilingual Educational Settings in Southern Africa) trained more than 75 education officials, curriculum and subject advisors, inspectors of schools, district education officers, school principals and teachers from across southern Africa and as far afield as Ethiopia and Burkina Faso (see Benson 2005) over a four-year period until 2005. This has resulted in an extensive network of bilingual education specialists across the sub-continent and it is programmes such as these that will ensure the sustainability of any new mother tongue-based systems. This approach is being continued in the ACALAN post-graduate programme (PANMAPAL).

## Future directions

The decision in South Africa about whether to base the educational system on English, a second and even a third language for most South Africans, or on the mother tongues of the population can, if the polity remains on the democratic path that was agreed to in 1993-94, go in only one direction. A climate favourable to the development and use of African languages is coming into being because of recent developments on the continent that are related to the strategy of panafrikan block formation via the African Union (AU) as a response to the threat of the irrevocable marginalisation of Africa from the benefits of the integrated world economy that has resulted from the anomalous "free-trade" dogmas of the era of globalisation. Because the leadership of the organisations and interest groups that are driving this process understand the need to have the existing international languages, English, French and Portuguese, as an integral part of any national language portfolio or repertoire of the citizens of the African states, bilingual education, specifically mother tongue-based bilingual education, is seen by increasing numbers of intellectuals and policy makers as the logical system for the entire continent.

Under the leadership of the African Academy of Languages (ACALAN), a new period of foregrounding the languages of the African people in the spirit of the "African Renaissance" is beginning. All aspects of applied linguistics are being addressed systematically and the primary importance of establishing a culture of reading in African languages is profoundly clear to all involved. Hence, the significance of one of the core projects of ACALAN, i.e., the Stories Across Africa, which aims, to make available in the course of the





next few years in as many African languages as possible the same basic anthologies of children's stories for early and middle childhood as well as early teens. Other core projects such as the Panafrican Masters and Doctoral (PANMAPAL) programme, the translation and terminology development and African languages in cyberspace projects, the Lexicography Project and the Linguistic Atlas of Africa are all geared to establishing or strengthening the language infrastructure and to training the human resources required for, among other things, sustaining educational systems based on the mother tongues of the people of the continent.

It is necessary to conclude by pointing to the need to bring tertiary education into line with these new developments. The well-known top-down pressure brought to bear on educational systems worldwide by the desiderata of university-level education could stymie or even render impossible the radical transformations of the schooling systems that this contribution has attempted to analyse. African universities, generally speaking, continue to be European islands in respect of both content and modes of delivery. This will have to change.

## References

- Alexander, N.: 1992, Language planning from below, in R. K. Herbert (ed.), *Language and Society in Africa*, Witwatersrand University Press Johannesburg..
- Alexander, N.: 2002, Linguistic rights, language planning and democracy in post-apartheid South Africa, in S. Baker, (ed.), *Language Policy: Lessons from Global Models*, Monterey Institute of International Studies, Monterey, CA.
- Bloch, C. and Alexander, N.: 2003, *A luta continua!*: The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools, in N. Hornberger (ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney.
- Bloch, C.: 2005, Building bridges between oral and written language: facilitating reading opportunities for children in Africa, in N. Alexander, (ed.), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: The Dynamics of Implementation*, Praesa, Cape Town.
- Braam, D.: 2004, Community Perception of Change in Their School Language Policy, Praesa Occasional Papers No. 21, Praesa, Cape Town.
- Brock-Utne, B., Desai, Z. And Qorro, M.: (eds), 2003, *Language of Instruction in Tanzania and South Africa (LOI-TASA)*, E&D Limited, Dar-es-Salam.
- Department of Education: 1997, *Language-in-Education Policy*, D0E, Pretoria.
- Hartshorne, K.: 1995, Language policy in African education: a background to the future, in R. Mesthrie, (ed.), *Language and Social History: Studies in South African Sociolinguistics*, David Philip Publishers, Cape Town.
- Heugh, K.: 2003, *Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*, Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm.
- Holmarsdottir, H.: 2005, *From Policy to Practice. A Study of the Implementation of the Language-in-Education Policy (LiEP) in Three South African Primary Schools*, University of Oslo, Oslo.
- Macdonald, C.: 1990, *Crossing the Threshold into Standard 3*. In *Main Report of the Threshold Project*, Human Sciences Research Council, Pretoria.
- Malherbe, E.: 1943, *The Bilingual School.*, CAN, Johannesburg.
- Malherbe, E.: 1977, *Education in South Africa*, Vol. 2, 1923-75, Juta & Co. Ltd., Cape Town.
- NEPI (National Education Policy Investigation): 1992, *Language*, Oxford University Press/NECC, Cape Town.
- Plüddemann, P., Braam, D., Broeder, P., Extra, G., October, M.: 2004a, *Language Policy Implementation and Language Vitality in Western Cape Primary Schools*, Praesa Occasional Papers No. 15, Praesa, Cape Town.
- Plüddemann, P., Braam, D., October, M., Wababa, Z.: 2004b, *Dual-Medium and Parallel-Medium Schooling in the Western Cape: From Default to Design*, Praesa Occasional Papers No. 17, Praesa, Cape Town.
- Republic of South Africa: 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996*, RSA, Pretoria..
- Taylor, N. and Vinjevoold, P.: 1999, *Getting Learning Right. Report of the President's Education Initiative Research Project*, Joint Education Trust, Johannesburg.
- Tabata, I.: 1980, *Education for Barbarism. Bantu (Apartheid) Education in South Africa*, Unity Movement of South Africa, London.
- Webb, V.: (ed.), 1992, *Afrikaans na Apartheid*, J.L. van Schaik, Pretoria.



# Langue et Education en Guinée

DIALLO Mamadou Saliou,

Institut Supérieur de Formation à Distance (ISFAD)  
& Université G. L. C. Sonfonia, Conakry (Guinée)

Le paysage linguistique de la Guinée se caractérise par la coexistence d'une vingtaine de langues autochtones relevant essentiellement de deux typologies (langues atlantiques et langues mande) et des statuts socio-communicatifs variables (langues transfrontalières, langues locales numériquement minoritaires, langues menacées de disparition). La Guinée offre ainsi un paysage linguistique assez intéressant du point de vue de sa variété, mais aussi en raison du nombre relativement peu élevé de langues en comparaison, par exemple, à la Côte d'Ivoire et au Cameroun dont le nombre de parlers est estimé autour de 200 (v. Unesco-Bréda, 1985 ; Diallo A., 2000 ; Diallo A. M., 2002 ; Diallo A. M. et Holtzer G., 2002 ; Baldé A., 2002 ; Diallo A. O., 2003 ; Bitjaa Kody Z. D., 2005 ; Diallo M. S., 2007 & à paraître).

Les langues guinéennes sont géographiquement distribuées sur le territoire national à l'image des populations qui les parlent traditionnellement, même si aujourd'hui, pour des raisons de mobilités sociales très accrues en direction des centres urbains, certaines de ces langues connaissent une relative ex-territorialisation par rapport à leur espace traditionnel de communication. La complexité de la dynamique migratoire des populations guinéennes d'une région naturelle à l'autre en Guinée, d'une part, et de la campagne vers la ville, d'autre part, expliquerait celle de la dynamique des principales langues véhiculaires régionales comme le pular, le maninka et le soso. Débordant quelquefois les frontières nationales sans qu'aucune d'entre elles ne parvienne encore à s'imposer comme « langue de crête » comme le note Marcel Diki Kidiri (2004), ces langues jouissent du statut de langues nationales aux côtés d'autres relativement de moindre diffusion comme le kisiei, le loma et le kpele. Comment se vit ce multilinguisme dans le contexte du brassage ethnique actuel et de l'urbanisation accélérée du pays et de ses corollaires en matière de reconfiguration des activités socioprofessionnelles ? Que peut-on retenir, en termes de politique linguistique, des efforts de gestion des situations linguistiques guinéennes en matière de promotion des langues autochtones en contexte de francophonie institutionnelle et historique ? Nous tenterons dans ce court article de retracer brièvement les principaux axes et les actions clefs qui ont marqué la politique linguistique et éducative guinéenne de la Première et de la Deuxième Républiques. Mais, pour mieux cerner ce projet en rapport

avec les principales questions qui se posent ci-dessus, nous présentons ci-dessous la situation linguistique de la Guinée (v. pour un développement relativement plus détaillé, Diallo M. S., 2007 et à paraître).

## 1. Présentation sommaire de la situation socio-linguistique de la Guinée :

Comme nous venons de l'esquisser, la Guinée est un pays plurilingue dont le nombre de parlers se ramène globalement à une vingtaine. Le répertoire linguistique fourni sous forme de tableau ci-dessous indique à la fois la liste des langues et le statut sociolinguistique caractéristique de leur usage et/ou de leur aménagement politique et éducatif. Certaines de ces langues (baga, mikiforé, nalu, temné, etc.) sont menacées de disparition au point où « grands parents » et « petits fils » ne communiquent plus guère que par le truchement d'une langue tierce d'adoption. D'autres langues, comme le konon, le manon, le wamey, l'onean, sont encore utilisées par leur communauté ethnique d'origine comme langues d'identité et de communication affective au sein de leur espace intra-ethnique. Mais, l'expansion de ces langues se trouve souvent contrée par la présence d'autres langues communautaires régionales que les locuteurs traditionnels adoptent comme langues de communication une fois qu'ils sont en situation de changement de territoire ethnolinguistique.

Comme le montre la visualisation du répertoire linguistique dans le tableau ci-dessous, il ressort de cette brève présentation du paysage linguistique guinéen que trois langues assurent dans leurs aires géolinguistiques traditionnelles la fonction de langues véhiculaires régionales. Ces langues sont le **maninka** (ou maninkakan) pour la Haute Guinée, le **pular** (peul) pour la Moyenne Guinée et le **soso** pour la Basse Guinée. En Guinée Forestière, il n'y a pas de langue autochtone à fonction de « langue communautaire » véhiculaire partagée par l'ensemble de la région. Pour la Guinée Forestière, le kpèlèwo est utilisé à N'Zérékoré, le kisiei à Guékédou et Kissidougou et le lomaghoe à Macenta. De la vingtaine de langues inventoriées ci-dessus, huit (kisiei, kpèlèwo, lomaghoe, maninka, onean, pular, soso et wamey), puis aujourd'hui six (à l'exclusion du onean et wamey), ont le statut de langue nationale. Soit le tableau suivant :

(1) Tableau de visualisation des langues et ethnies principales en Guinée : quelques données générales

Code langu e	Langues	Nom de l'ethnie	Langue à statut		Localisation territoriale traditionnelle	Statistiques des locuteurs selon les sources	
			Politique	Linguistique		R GPH (1996)	Encycl (2001)
LA01	b aga	B aga	-	m. disp.	1	-	-
LA02	diakanke	Diakanke	-	terroir	1,4	-	-
LA03	dialonka	Dialonke	-	terroir	1,3,4	-	-
LA04	kisiei	Kisi	national	local	2	7%	6,4%
LA05	konon	Konon	-	terroir	2	-	-
LA06	kpèlèwo	Guerze	national	local	2	10%	5,8%
LA07	landuma	Landuma	-	local	1	-	-
LA08	lele	Lele	-	terroir	2	-	-
LA09	lomaghoe	Toma (Toma)	national	local	2	-	3,3%
LA10	marinka	Malinke	national	véh.R/SR	3	25%	22%
LA11	maron	Maron	-	terroir	2	-	-
LA12	mende	Mende	-	m. disp	1	-	-
LA13	mukifore	Mikifore	-	m. disp.	1	-	-
LA14	naba	Naba	-	m. disp.	1	-	-
LA15	oréan	B ari	-	terroir	4	-	-
LA16	pular	Peuls	national	véh.R/SR	4	37%	40%
LA17	soso	Susu	national	véh. R.	1	18%	10%
LA18	tyapi	Tyapi (B adjar)	-	terroir	4	-	-
LA19	wanié	Koniagui	-	terroir	4	-	-

**Légende:** LA (Langue autochtone) ; m. disp. (Langue menacée de disparition) ; terroir (langue parlée à l'échelle d'une préfecture ou de quelques villages) ; local (langue parlée à travers des préfectures d'une région naturelle du pays) ; véh.R. (langue véhiculaire d'une région naturelle) ; véh.R/SR (Langue véhiculaire communautaire à travers plusieurs pays de la sous-région) ; Localisation tradit' (Localisation traditionnelle de la langue) ; 1 (Basse-Guinée) ; 2 (Guinée Forestière) ; 3 (Haute-Guinée) ; 4 (Moyenne-Guinée) ; RGPH (recensement général de la population et de l'habitat, 1996) ; encycl (Encycloédie Hachette Multimédia, copyright©2001) ; Legues com. (Les langues communautaires africaines leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation : une enquête régionale, 1985, Dakar)

Source : Diallo, M. S. Thèse d'Etat. UCAD, Sénégal, 2007, pp. 53 et 54



Un phénomène relativement récent, mais galopant (la migration des populations vers les zones urbaines et périurbaines, la capitale en particulier) définirait dans les années à venir de nouveaux rapports entre les langues. En effet, à la suite du Recensement Général de la Population et de l'Habitat, RGPH, de 1996, la population de la Guinée est estimée à 7 156 406 habitants dont 51,12 % de femmes. Plus de 50 % de la population totale sont composés de jeunes âgés de moins de quinze ans. Le taux de croissance de la population est estimé à 2,9 %. En 1996, la population urbaine du pays était de 26 %. La capitale, Conakry, comptait une population d'environ 1 092 936. En raison de la croissance démographique urbaine accélérée ces dernières années, le site Internet spécialisé dans les données démographiques, [www.populationdata.net/guinee.html](http://www.populationdata.net/guinee.html), indique une progression démographique de 80 % dans la ville de Conakry en l'espace de huit ans (1996 à 2004). Ainsi la population urbaine de la capitale serait 2004 de 1 851 800 habitants. Une planification de l'enseignement des langues nationales dans les milieux urbains en Guinée dans l'avenir aurait à tenir compte de cette nouvelle complexité du paysage sociolinguistique. Les différentes sources démographiques dont quelques chiffres sont rapportés ici fournissent des données indicatives – mais approximatives – sur les statistiques des locuteurs de langues majoritaires. Outre le fait que ces statistiques présentent de légères variations selon la source considérée, elles n'affichent pas la répartition des locuteurs par zone de résidence (ville/campagne) et ne distinguent ces locuteurs en position de locuteurs en situation de langue première et locuteurs en situation de langue seconde. La question qui se pose à présent est celle de savoir quelles sont les politiques linguistiques en matière d'éducation qui ont été adoptées par les différents États qui se sont succédé. A l'aide d'un exposé succinct, nous rapportons ici quelques repères historiques du traitement des langues en usage en Guinée.

## 2. Langues en usage en Guinée et éducation

Dans un pays caractérisé au plan linguistique par la coexistence de plusieurs langues dans son espace géopolitique, l'une des principales questions qui se pose aux politiques est celle du traitement sociolinguistique à réserver aux différentes langues en présence. Mais, au-delà de la diversité des langues et des situations de communication, les réalités historiques de la Guinée ont fortement pesé sur le rôle des langues en présence dans le système éducatif formel et non formel. Quelques repères sont fournis à titre illustratif dans ce qui suit.

### 2.1- Politiques en matière de langues en Guinée : repères historiques

Trois époques essentielles retiennent l'attention ici. La première est celle de l'implantation du système colonial, au début du 20<sup>ème</sup> Siècle. La seconde, aux antipodes, est celles de ce qu'Ahmadou Kourouma appelle « les indépendances africaines » et la troisième correspond à l'avènement de la Deuxième République en Guinée dont le début coïncide à la chute du régime socialiste en 1984.

### 2.1.1- Sous l'époque coloniale

Depuis l'ouverture des premières écoles publiques françaises de l'époque de la conquête coloniale du début du 20<sup>ème</sup>, vers 1900, jusqu'à la fin des années soixante, l'enseignement en Guinée s'est essentiellement fait en langue française dans le système éducatif formel, jugulant ainsi jour après jour le système d'enseignement coranique traditionnel en usage dans les différentes communautés autochtones du pays.

Les premières écoles publiques françaises ouvertes en Guinée au cours de la première décennie du 20<sup>ème</sup> siècle ont été implantées à travers le pays sur des points géographiques stratégiques pour permettre à l'administration coloniale de neutraliser toute velléité de résistance à l'enseignement de la langue française et de sa civilisation (v. Baldé A, 2002). L'administration coloniale qui se mettait ainsi en place a cherché à implanter dans le pays « des Rivières du Sud » des écoles publiques françaises notamment aux zones frontalières sensibles à d'autres langues comme l'anglais et/ou à d'autres civilisations comme l'islam à travers l'éducation en arabe coranique.

C'est ainsi que, d'après Baldé A. (2002), les écoles de Matakong, de Farmoréah et de Benty à la frontière de la Sierra Leone et de Siguiiri à l'orée du Soudan occidental ont été ouvertes. A travers l'examen d'une série de rapports éducatifs du début de la colonisation, Baldé A (2002) rapporte très clairement différents témoignages explicites de la politique éducative française qui tenait à contrecarrer l'avancée de l'anglais vers la Guinée Française de l'époque et l'enracinement de la culture islamique dans ce nouveau territoire. Dans son Rapport d'Inspection (1902-1903), Noiroto, cité par Baldé A (2002 : 27), écrivait :

*« Farmoréah, centre musulman considérable, à 40 km au sud de Benty doit aussi pour d'autres motifs être choisi comme siège d'une école dirigée par un maître européen. Ce sera le meilleur moyen d'opposer une digue à l'influence de la langue anglaise, car si l'on n'y prend garde, l'anglais s'emploiera bientôt exclusivement dans la Guinée orientale pour les transactions d'affaires. »*

Par le biais d'une implantation d'écoles francophones dans des villages où régnaient déjà d'intenses activités culturelles autour de l'Islam et où l'anglais risquait d'entrer pleinement dans la vie et les usages commerciaux, les représentants de l'administration coloniale française du secteur de l'enseignement entendaient ainsi positionner en privilégiée la langue française. L'administration coloniale a ainsi implanté dès le début du siècle des écoles françaises dans des endroits réputés particulièrement hostiles à la pénétration coloniale ou fortement perçus comme foyers réfracteurs aux nouvelles valeurs éducatives non musulmanes : Ditinn et Kadé dans le Fouta-Djalon en sont des exemples significatifs.

Dans ces nouvelles écoles, le français constitue la langue d'enseignement et d'éducation sous l'extrême vigilance des représentants de l'administration coloniale française. Fortement marqué par l'éducation subalterne, l'école visait essentiellement à former les indigènes au « langage » pour les préparer à des fonctions auxiliaires dociles auxquelles ils sont prioritairement prédestinés. Les fils des chefs traditionnels (chefs de cantons, chefs de villages, ...) constituent la principale population scolaire de l'époque (v. Baldé A, 2002,





Kourouma J.-B., 1980, parmi d'autres). Les plus doués parmi cette population scolaire indigène se voyaient destinés prioritairement aux fonctions d'instituteurs et de traducteurs inter-prètes au service de l'administration coloniale.

### **2.1.2- Aux premières décennies « des indépendances » : la Première République**

À la suite de son accession à l'indépendance nationale le 2 octobre 1958, la République de Guinée indépendante a senti le besoin de former politiquement, culturellement et techniquement ses citoyens. Cette formation à la citoyenneté exigeait aux yeux des dirigeants que les adultes, qui n'ont pas eu l'opportunité de s'instruire à l'école française classique, et les générations montantes apprennent à lire, à écrire et à compter dans leurs langues maternelles en utilisant l'alphabet latin au premier moment de l'expérience.

Dans les centres urbains comme en milieu rural, le régime socialiste a engagé dans les années soixante une politique de formation des adultes à travers des programmes d'alphabétisation connus sous le nom de « cours d'adultes » dont les références sont fournies plus loin dans la présente communication. Les militants du parti unique, le Parti Démocratique de Guinée, P.D.G, venaient s'alphabétiser au niveau des structures de base du parti dans l'une des huit langues nationales de l'époque. L'idée d'une scolarisation en langues nationales prenait ainsi forme au fur et à mesure que la pratique de l'alphabétisation des adultes s'étendait jusqu'au déclenchement de la Révolution Culturelle Socialiste d'août 1968, qui a institutionnalisé l'enseignement des et en langues nationales à l'école élémentaire formelle.

Six parmi les huit langues autochtones à statut de « langues nationales » ont été alors choisies par le Gouvernement Guinéen pour servir de langues de scolarisation dans le système éducatif formel (v. UNESCO-BREDA, 1985 : 60). Dans l'ordre alphabétique, ces langues sont : le kisiei, le kpèlèwo (guerzé), le lomagoé (toma), le maninkakan, le pular et le soso. Ainsi, dès l'ouverture de l'année scolaire 1968-1969, l'enseignement en langues nationales a été institué, systématisé et immédiatement généralisé à l'ensemble des premières années (le 1<sup>er</sup> niveau du Cours Préparatoire, CP<sub>1</sub>) dans toutes les écoles élémentaires du pays. L'année qui a suivi le déclenchement de la Révolution Culturelle Socialiste, (1969-1970), a connu l'extension du programme à la seconde année de l'élémentaire, (le CP<sub>2</sub>). Durant ces deux premières années, les jeunes élèves suivaient entièrement leur instruction dans la langue nationale dominante de leur région de scolarisation. La langue française n'est introduite dans le système scolaire qu'à la troisième année (le CE<sub>1</sub>) d'étude. Les deux premières promotions d'élèves scolarisés entièrement en Langues nationales au CP<sub>1</sub> et au CP<sub>2</sub> ont ensuite poursuivi leur scolarisation aux cours élémentaires CE<sub>1</sub> et CE<sub>2</sub> dans un système bilingue (langue nationale/ langue française) durant les années scolaires (1970-1973) avant de basculer entièrement dans le système monolingue (le français) au cours des deux dernières années du cycle primaire, le CM<sub>1</sub> et le CM<sub>2</sub>.

Après cette période, l'enseignement devient monolingue (une langue nationale). Une des six langues nationales d'enseignement est choisie en fonction de la région d'implantation de l'école. Parallèlement et progressivement, la langue française

comme médium d'enseignement cédait ainsi la place aux langues autochtones pour ne devenir plus qu'une discipline d'enseignement à l'école primaire à l'instar des sciences d'observation, de l'histoire et de la géographie. Les lourdes conséquences de la tentative de déstabilisation du régime marxiste guinéen par l'agression portugaise du 22 novembre 1970 soldées par la brouille des relations entre la Guinée et les pays occidentaux d'Europe précipiteront le recul du français dans le système scolaire de base et du secondaire malgré le faible niveau d'instrumentalisation des langues locales guinéennes. Les élèves qui ont entamé leur scolarisation à compter de 1971-1972 devaient poursuivre leurs études en langues nationales jusqu'à la fin du primaire, puis au cours des deux premières années du secondaire.

### **2.1.3- Depuis l'avènement de la Deuxième République en 1984**

Depuis 1984, le français est redevenu la principale langue d'enseignement du système éducatif formel guinéen, sans doute pour des raisons différentes, mais aussi dans un contexte également différent.

### **2.2- Politiques linguistiques et éducatives : le poids des choix politiques**

Entre 1977 et 1984, l'enseignement du français n'est assuré que comme matière jusqu'à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire (8<sup>ème</sup> Année). Le français durant la période 1968-1984 a partagé l'espace scolaire, et dans une moindre mesure l'espace universitaire, avec les langues autochtones. Durant cette période, les relations entre ces deux types de langues ont été marquées en quelque sorte par ce qu'il convient d'appeler le « conflit linguistique » en raison de l'histoire liée à leur présence sur le territoire national.

La langue française, perçue comme « la langue du colonisateur », et les langues nationales, « langues de l'expression de la souveraineté nationale et de la dignité africaine », ont cohabité de fait, mais sans vraiment entretenir entre elles des rapports de complémentarité fonctionnelle. Dans les examens nationaux et dans les compositions de passage en classes supérieures dans le système scolaire, les épreuves de langue française consistaient au niveau du secondaire et du supérieur en des sujets de dissertation générale où les dimensions culturelle, littéraire et linguistique de la langue étaient évacuées au profit du contenu idéologique de l'expression écrite du candidat. La compétence langagière des élèves en français n'était donc évaluée que sous l'aspect idéologique de l'expression de leur pensée.

### **2.2.1- Instruments politiques de soutien aux langues nationales : les décisions politiques**

Des décisions, des mesures et des actes politiques sont venus renforcer le choix d'une éducation de base via les langues autochtones. Si, au plan technique, le soutien de ce choix péchait par ses faiblesses peu discutables, au plan politique des actes de soutien de plusieurs natures n'ont pas manqué d'être posés au fur et à mesure du développement de l'expérience de 1968 à 1984. Les actes majeurs se ramènent à des résolutions de Conseils Supérieurs de l'Éducation (CSE), de Conseils Nationaux de la Révolution (CNR), des Décrets,



Ordonnances et autres Actes de l'appareil exécutif (pouvoirs de Chef d'Etat, de Ministre d'Education). Voici quelques repères fondamentaux.

Le Conseil Supérieur de l'Education (CSE) de novembre 1968, tenu à Labé, recommande l'utilisation exclusive des langues nationales dans l'enseignement primaire les 2 premières années de scolarisation et l'introduction dans les différents examens et concours nationaux d'une épreuve obligatoire de langues nationales. Deux ans plus tard, le CSE tenu à Faranah en 1970 prend la résolution d'étendre la pratique aux deux années du Cours élémentaire, le français n'intervenant que comme discipline de langue. En 1973, le CSE de Conakry crée des institutions politiques et techniques de soutien à la pratique de l'enseignement en langues nationales. Ce sont, par exemple, l'académie des Langues et l'Institut Pédagogique National (IPN). Les principales Ecoles Normales Primaires du pays ont été spécialisées selon leur zone d'implantation linguistique dans la préparation des futurs enseignants de l'élémentaire en langues nationales : Koba en Basse Guinée en soso, Pita (Kinkon) en Moyenne Guinée en pular, Kankan (Dabadou) en Haute Guinée en maninka, Gueckédou en Guinée Forestière en Kisiei, loma et kpèlè.

A ses assises d'orientation du sous secteur de l'éducation viennent s'ajouter les sessions annuelles du Conseil National de la Révolution, CNR, pour appuyer la promotion des langues nationales. On peut citer pour illustration les CNR de mars 1972, de 1073 qui crée des structures nationales de soutien aux langues guinéennes comme la Direction Générale de l'Enseignement des Langues Nationales (DGELN) en 1972. Des actes forts du Pouvoir Exécutif à travers des Décrets et Ordonnances présidentiels, des Arrêtés ministériels appuient l'instauration des langues nationales à l'école. Citons-en quelques exemples :

- le Décret D/074/PRG/SGG/1962 portant création de la Commission Nationale d'Alphabétisation (CNA) qui a lancé les campagnes nationales d'alphabétisation des adultes de 1964.
- le Décret D/280/PRG/SGG/1968, du 27 juillet 1968, portant création du Service National d'Alphabétisation (SNA), qui a poursuivi en 1968, puis en 1973-1978 la campagne d'alphabétisation des adultes entamée en 1964.
- le Décret D/065/PRG/SGG/1972, du 3 mars 1972, portant création de la Direction Générale de l'Enseignement des Langues Nationales chargée de promouvoir les langues guinéennes dans le système éducatif formel et dans les différents secteurs de la vie nationale ;
- le Décret D/013/PRG/SGG/1987, du 21 janvier 1987, portant création de la Commission Nationale Guinéenne d'Alphabétisation et d'Education des Adultes (CNGAEA), qui deviendra par la suite, après la Conférence de Thaïlande sur l'éducation non formelle des adultes en 1990, la Commission Nationale de l'Education de Base pour Tous (CONEBAT). Cette commission, avec l'appui de l'UNICEF, s'est investie dans la scolarisation de seconde chance des enfants, en particulier des jeunes filles, en situation de déscolarisation. Les centres Nafa ont été créés à cet effet dans les zones rurales au niveau des chefs lieu des Sous-Préfectures.
- L'Ordonnance O/042/MEN/1959 portant réorganisation

de l'enseignement en République de Guinée et consacrant en particulier au français le statut de langue d'enseignement, mais invitant à la valorisation des langues nationales par l'enseignement

- L'Ordonnance O/019/PRG/SGG/1989, 10 mars 1989, adoptant le système de transcription harmonisé de la Conférence de Bamako tenue du 28 février au 5 mars 1966.

### 2.2.2- Arrêt de l'expérience des langues nationales à l'école :

Aussitôt après le changement de Régime politique en Guinée en avril 1984, la Première Conférence Nationale de l'Education (PCNE) fut tenue à Conakry du 24 mai au 3 juin 1984. En matière de rôle des langues dans l'éducation, la Conférence a recommandé le retour du français comme langue d'enseignement à tous les cycles en attendant une instrumentalisation et une documentation suffisantes des langues nationales. Celles-ci deviennent, à l'issue de la Conférence, des langues d'éducation non formelle. C'est jusqu'ici le rôle qui leur est dévolu depuis 1984, date d'avènement de la Deuxième République. Dans ce rôle, il a été demandé au Service National d'Alphabétisation (SNA) désormais « de favoriser la création d'associations, d'organisations pouvant intervenir dans la lutte contre l'analphabétisme [et] d'inciter les bailleurs de fonds à intervenir dans la lutte contre l'analphabétisme ». C'est ainsi que fut créée la Commission Nationale Guinéenne d'Education des Adultes (CNGAEA), devenue après 1990 la Commission Nationale de l'Education de Base pour Tous (CONEBAT). Aujourd'hui, selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, on dénombre en Guinée une cinquantaine de Centres d'Alphabétisation Professionnalisante (CAP) pour un effectif total d'apprenants d'environ 1 600.

En somme, ces Services et organes de promotion des langues nationales ont fonctionné tant bien que mal aux prises, souvent, avec le manque de ressources, la faiblesse du niveau d'adhésion des acteurs et l'instabilité institutionnelle.

### 2.2.3- Appuis, partenariats et projets en matière d'enseignement de langues et d'alphabétisation

Dans son projet d'enseignement et d'alphabétisation en langues nationales, la Guinée a reçu l'appui de plusieurs institutions dans le cadre de la coopération multilatérale. On peut citer :

- l'Unesco et le PNUD dans le cadre de la mise en place du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA) en 1968 ;
- l'Unesco en 1978 et 1979 dans le cadre de la formation des instituteurs ;
- l'Unicef dans la mise en place des centres de formation de seconde chance, NAFA, depuis 1993 ;
- le Fonds International pour le Développement Agricole (FIDA) dans l'appui aux ONG et communautés villageoise alliant activités génératrices de richesses et alphabétisation fonctionnelle ;
- l'ONG Internationale Aide et Action dans le cadre du soutien aux initiatives locales en alphabétisation fonctionnelle et le partage des expériences au plan sous-régional.

En définitive, il convient de noter qu'à l'opposé de la réalité



qui prévalait entre 1968 et 1984 où la prédominance des langues nationales dans la politique éducative ne faisait pas de doute, depuis 1984 ces langues sont exclues du système éducatif national formel. Les langues nationales ne sont plus que des langues de recherche et de langues d'alphabétisation non formelle.

Mais, avec les expériences de ces dernières années de l'école africaine bilingue et de la pédagogie convergente dans la sous-région (Mali, Sénégal, Burkina Faso, Niger, parmi d'autres) et la recherche d'une nouvelle définition de politique éducative dont les Etats Généraux de l'Education en Guinée qui se tiendront à la fin du premier trimestre 2008, l'idée d'une éducation bilingue dans un contexte de développement de langues partenaires (langues guinéennes et langues internationales) est en train de prendre forme. La réalité de la coexistence conviviale d'une diversité de langues dans le paysage social guinéen (éducation, médias, vie politique, vie socio-économique, ...) vient renforcer ce sentiment.

#### Références bibliographiques

- Baldé, A.** (2002), « *L'implantation de l'enseignement public colonial* » in Gisèle Holtzer *Recherches sur le français en Guinée*, n°735, Annales littéraires de l'Université Franche-Comté, Besançon.
- Bitjaa Kody Z. D.** (2005), « *Le développement bilingue (langue maternelle-français) des élèves issus du programme PROPELCA* », Communication présentée au Colloque *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*, du 24 au 26 février 2005, Université Paris X, Nanterre, France.
- Diallo A.** (2000), *Grammaire descriptive du pular de Fuuta Jaloo (Guinée)*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Allemagne.
- Diallo A. M.** (2002), « *Langues et enseignement en Guinée* » in *Recherches sur le français en Guinée, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, n°735, pp.43-55, Besançon
- Diallo A. M. et Holtzer G.** (2002), « *Présentation* » in *Recherches sur le français en Guinée, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, n°735, pp.7-20, Besançon
- Diallo A. O.** (2003), « L'expérience guinéenne sur l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs », in *Actes du Colloque sous-régional sur l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs*, Conakry, les 28 et 29 août, pp. 15-29.
- Diallo M. S.** (2007a), « *Le français et les langues guinéennes en éducation : état des lieux* », Communication présentée au *Séminaire de réflexion et de programmation sur la didactique du français dans ses rapports avec les langues nationales en Afrique subsaharienne*, du 27 au 31 août 2007, Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Diallo M. S.** (2007b), « *Partenariat entre langues et émergence d'une culture identitaire nationale via l'école guinéenne : quelle politique linguistique ?* », Communication présentée au Colloque International organisé à Nouakchott par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Université de Nouakchott, Mauritanie, du 5 au 7 novembre 2007, in *Pré Actes du Colloque*, pp. 120-136.
- Diallo, M. S.** (2007c), *Description comparée à visée didactique de langues partenaires en Guinée : le cas du pular (peul) et du français*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- Diki Kidiri M.** (2004), « *Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique* » in *Actes du Colloque Développement durable : leçons et perspectives*, Tome 1, pp. 45-54, Ouagadougou, du 1<sup>er</sup> au 4 juin.
- Guinée (République)** (1990), *La Loi Fondamentale du 23 décembre 1990*.
- Ministère Guinéen du Plan et de la Coopération**, (1999), *Rapport sur les Résultats définitifs du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de décembre 1996*, Conakry, Guinée.
- Site Web** (2004), [www.guinee.gov.gn/2\\_presentation/population.html](http://www.guinee.gov.gn/2_presentation/population.html), consulté le 13 avril 2004.
- Unesco-Bréda** (1985), *Les langues communautaires africaines et leur utilisation dans l'enseignement et l'alphabétisation*, Offset Imprimerie Saint-Paul, Dakar, Sénégal.

\*\*\*





# Aperçu sur l'enseignement du berbère en Algérie

**Moussa IMARAZENE**

Docteur en linguistique amazighe  
Université de Tizi-Ouzou (Algérie).

## Introduction :

En Algérie, comme partout ailleurs en Afrique, l'une des constantes est le marché linguistique plurilingue marqué par la présence de la / des langue(s) autochtone(s) et la(s) langue(s) du / des dernier(s) colonisateur(s). Ainsi, ce marché algérien connaît l'usage formel ou informel de quatre langues qui se partagent les deux sphères.

On retrouve, au niveau de la sphère formelle, l'usage de deux langues dont aucune n'est la langue maternelle des Algériens. Il y a, d'une part, l'arabe littéraire (scolaire ou standard), différent de l'arabe classique, particulièrement, de par son lexique et sa morphologie, qui est, officiellement, la seule et unique langue nationale et officielle du pays selon l'article 3 de la constitution. C'est, d'ailleurs, son statut dans différents pays arabes ou dits arabes. C'est le ou les piliers sur le(s)quel(s) est basé l'union des pays dans le cadre de la « umma et de la qawmia el arabia ». C'est la langue officielle de chacun de ces pays alors qu'elle n'est pas langue natale ni langue du quotidien des locuteurs. Elle a été imposée pour faire face à la langue du colonisateur puis pour « maintenir l'union nationale et l'union arabe ».

Il y a, d'autre part, le français, une langue européenne hérité du dernier colonisateur, qui bénéficie d'un statut officiel inavoué. Elle a bénéficié de ce statut et continue de l'être en raison de la formation francophone de certains dirigeants du pays car beaucoup d'autres voient, en cette langue, la trace d'un conquérant et l'ennemie de la langue arabe, comme si les langues étaient des êtres humains connaissant la haine et les exactions. Le français, contrairement à l'arabe littéraire, ne se contente pas de l'usage formel mais il le dépasse, largement, pour s'infiltrer au sein de la sphère informelle et concurrencer le berbère et l'arabe dialectal dans le quotidien des locuteurs.

Ces deux langues écrites ont, toutes les deux, bénéficié du statut de langue de prestige dans l'imaginaire des locuteurs. C'est le cas, encore, pour la langue française.

La sphère informelle et quotidienne est réservée, essentiellement, aux deux langues maternelles des Algériens. Nous avons, d'une part, le berbère (qui n'existe plus que sous forme de plusieurs dialectes éloignés les uns des autres) qui occupe, globalement, des territoires difficiles d'accès comme les montagnes et le désert. C'est là, d'ailleurs, un facteur essen-

tiel, si non le facteur, qui a joué en faveur du maintien de ces dialectes et de leur sauvegarde de l'extinction totale suite aux nombreuses invasions et influences qu'a subies le pays et, du même coup, la langue. Il y a, d'autre part, l'arabe dialectal (populaire, algérien ou maghrébin) qui s'affiche sans discontinuité dans tout les pays de l'Afrique du Nord voire même jusqu'à l'Orient, avec des différences et des spécificités entre le dialectal nord-africain et celui de l'Orient.

Ces deux langues ont été caractérisées, durant des siècles voire jusqu'à nos jours, par l'oralité et l'absence totale ou presque de l'usage écrit. Ainsi, elles ont, toujours, été minorées et n'ont jamais bénéficié d'un statut prestigieux étant les langues de la rue.

## Le passage officiel du berbère vers le statut de langue d'enseignement :

Si l'article 3 de la constitution algérienne stipule explicitement que l'arabe est l'unique langue nationale et officielle du pays, ce n'est pas le cas depuis avril 2002, puisque, c'est à partir de cette date que la dite constitution, dans son article 3 bis, a été révisée au profit de la langue tamazight pour la constitutionaliser comme langue nationale « tamazight est aussi langue nationale... ». C'est, presque, comme tout changement qui a touché Tamazight, un résultat né après un sacrifice. Il y a eu, cette fois, 125 morts et des dizaines de blessés suite aux manifestations populaires de 2001 en Kabylie et la naissance de ce qui était appelé « mouvement des ârouchs » puis « mouvement citoyen ».

Les premières manifestations et la véritable popularisation et prise en charge sociale à grande échelle du mouvement culturel berbère (MCB) remontent au 20 avril 1980, suite à la répression que les étudiants de l'université de Tizi-Ouzou, en Kabylie, ont subie. Toucher, ainsi, aux étudiants était une erreur fatale commise par les décideurs de l'époque puisque c'était un coup de tonnerre qui avait réveillé toute la Kabylie, même les régions les plus isolées. Ainsi, la conscience identitaire et la revendication amazighe dépassent ce cercle fermé de quelques dizaines de personnes pour se propager dans toutes les villes et villages de la Kabylie.

Une dizaine d'année après, il y a eu une grande marche populaire organisée par le mouvement culturelle berbère, le 25 janvier 1990 à la capitale Alger, suite au deuxième séminaire du même mouvement durant l'été de la même année. Cette





action n'a pas été opprimée par les pouvoirs publics puisque le pays venait juste de connaître une certaine démocratie et de passer vers le multipartisme. Bien au contraire, elle a engendré quelques avancées de taille pour tamazight : l'introduction d'un journal télévisé quotidien en tamazight et, mieux encore, la création d'un département de langue et culture amazighes au sein de l'université de Tizi-Ouzou. Un département qui assurera, de septembre 1990 à 1997, la formation de post-graduants dans plusieurs spécialités du domaine amazigh : linguistique, littérature et socio-anthropologie. Les étudiants candidats étaient issus de différents horizons et de différentes licences, en particulier, les licences de langue. Un autre département verra le jour une année après, au centre universitaire de Bejaïa (une autre région de la Kabylie).

Les cours y étaient dispensés, principalement, en langue française étant donné que la majorité des enseignants qui y assuraient des cours et séminaires étaient, eux-mêmes, de formation francophone. De plus, la langue berbère n'était pas aménagée, normée et standardisée. Même sur le plan dialectal, on ne pouvait pas parler d'un dialecte normé et standardisé puisqu'il y avait, comme il en existe encore, des écarts phonétiques, phonologiques et lexicaux au sein du même dialecte. Il n'y avait que quatre cours qui y étaient assurés en berbère : le cours d'expression écrite et orale qui était assuré en kabyle, en plus des cours de dialectes : touareg, mozabite et chaoui.

A partir de 2001, cette post-graduation sera assurée à des étudiants, cette fois spécialisés et licenciés en langue et culture amazighes puisque le département se lance dans la formation de graduation dès 1997. Seulement, il faut préciser que cette nouvelle formation de magister ne comportera, jusqu'à présent, aucun séminaire qui soit dispensé en berbère puisque la totalité des séminaires se fait en langue française. Au niveau de la licence, par contre, non seulement on a maintenu l'enseignement des dialectes, mais on a introduit d'autres cours en tamazight, comme le module de notation. Pour une bonne partie des autres modules, l'enseignement se fait, principalement, dans un mélange de français et de berbère. A l'université de Bejaïa, l'enseignement se base sur la langue berbère. Les deux départements de langue et culture amazighes ont formé un millier de licenciés, une centaine de magisters et une dizaine de docteurs. Ces chiffres vont doubler dans quelques années.

Pour ce qui est de l'éducation nationale, l'enseignement de la langue berbère y a été introduit, d'une manière très partielle puisqu'il ne concernait et ne concerne que certaines régions –la Kabylie principalement– au niveau de certains de leurs établissements, à partir de la rentrée scolaire de septembre 1995. Cet acquit est survenu suite à une année de grève (boycott scolaire) dit aussi (grève du cartable) dirigée par le MCB et menée essentiellement par les Kabyles durant l'année scolaire 1994/1995. Une année durant laquelle tout établissement de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ne voyait pas venir ses élèves et étudiants vers les salles de cours.

## L'enseignement de tamazight dans l'éducation nationale :

La langue maternelle de la majorité de la population algérienne est l'arabe dialectal. Cette langue, qui sert pour la communication entre ses propres locuteurs, est souvent, le moyen de communication entre ces arabophones et les berbérophones mais, en plus, à l'échelle inter-dialectale, entre les berbérophones puisque la communication est souvent impossible dans l'une des variantes berbères, en passant d'un dialecte à un autre. C'est, donc, l'arabe dialectal qui sert de langue véhiculaire en Algérie. Cette langue, largement usitée à travers le territoire national, est écartée et éloignée des rangs de l'école algérienne.

Le tamazight (sous formes de plusieurs dialectes variés et éloignés) est la langue maternelle d'une bonne proportion d'Algériens. Ainsi, l'enseignement de tamazight ne concerne les arabophones que d'une manière très minime et exceptionnelle, c'est-à-dire que cet enseignement ne les concerne que lorsqu'ils se retrouvent dans des établissements où il est dispensé à une majorité berbérophone, en Kabylie par exemple. De même que les arabophones, cet enseignement ne touche pas toutes les populations berbérophones ; puisque certaines régions, parmi celles-ci, ne l'assurent même pas. Celles où cet enseignement est assuré, elles le dispensent à des degrés différents n'atteignant jamais la totalité des élèves ni même des établissements de l'éducation : il est fréquent que certains établissements n'assurent aucun cours de berbère, d'autres ne le font que pour une partie des élèves car on y a pas recruté suffisamment d'enseignants.

Avec l'introduction de tamazight dans l'éducation nationale, cet enseignement ne concernait que les classes d'exams au CEM (collège) et au lycée. Il a, par la suite, été généralisé aux deux cycles. Il est passé, en fin, au primaire pour être dispensé aux élèves de la 4<sup>ème</sup> et de la 5<sup>ème</sup> année.

Afin de faire face à la demande sociale de 1995, la décision d'introduire tamazight dans le système éducatif s'est faite dans la précipitation puisqu'on ne disposait, alors, d'aucun enseignant licencié spécialisé en cette matière. Le haut commissariat à l'amazighité (HCA), institution étatique créée la même année pour les mêmes raisons, organise un stage d'une vingtaine de jours pour former des formateurs en tamazight. Si certains, parmi ces gens formés pour prendre en charge l'enseignement de tamazight, avaient un certain bagage scientifique, didactique et pédagogique puisqu'ils étaient déjà sur poste et assuraient l'enseignement d'autres matières dans l'éducation, d'autres, par contre, n'avaient aucun bagage sauf, peut-être, un certain militantisme : suffit-il pour être enseignant ? Ce résultat n'exclut-il pas ce militantisme ?

Après deux années, l'enseignement supérieur, par le biais des deux départements de langue et culture amazighes de l'université, décide de reprendre les choses en main en lançant la licence de la spécialité à partir de 1997. C'est à partir de 2001 que des licenciés viennent augmenter le nombre d'enseignants de tamazight en rejoignant les rangs de l'éducation nationale. Le nombre de ces derniers ne cesse de se multiplier d'année en année.



A côté de cet obstacle majeur, il y en avait un autre qui n'en est pas des moindres, à savoir : celui du personnel d'inspection. Certes le nombre d'inspecteurs de tamazight était, il l'est toujours, réduit mais ils étaient, en plus, tous chargés. Il n'existait aucun inspecteur spécialisé en tamazight. A partir de l'année en cours, il y a deux inspecteurs stagiaires qui sont spécialisés. Mais cela ne règle en aucun cas ce problème car la Kabylie, à elle seule, aurait besoin d'au moins une quinzaine d'inspecteurs qui puissent guider, orienter et encadrer ces enseignants.

Un autre problème auquel les enseignants devaient faire face était celui des manuels. En prenant la décision d'introduire tamazight dans l'éducation, ce qui importait était de calmer les esprits et la ferveur sociale. Le ministère de l'éducation nationale (MEN) avait omis de prévoir des manuels qui puissent fournir de supports pédagogiques aux enseignants et aux apprenants. Les enseignants devaient travailler, ainsi, sans manuels scolaires, pendant deux ans pour voir venir, enfin, les premiers manuels. Hélas, le résultat n'était pas au niveau des espoirs des enseignants qui durent les rejeter en raison des grandes lacunes qu'ils affichaient.

En collaboration avec certains enseignants et inspecteurs de tamazight, le MEN reprend le problème en charge et propose d'autres manuels pour les trois cycles de cet enseignement et pour chaque niveau. Cette fois, les manuels sont mieux élaborés et plus riches dans leurs contenus, seulement ils présentent, encore, de grandes lacunes et des écarts qu'il faut prendre en charge pour des révisions, des corrections, des ajouts, des suppressions et des adaptations. Notons, à titre d'exemple, que le même manuel de la première année de cet enseignement est destiné aux amazighophones comme aux non-amazighophones. S'il s'agit, pour les premiers de leur langue maternelle, ce n'est qu'une langue seconde pour les autres. Or, les méthodes d'enseignement et les contenus doivent être différents dans ces deux situations.

### **Autres contraintes :**

Etant donné que l'introduction de tamazight dans l'enseignement s'est faite dans la précipitation, les obstacles rencontrés étaient nombreux et les contraintes ne sont pas encore toutes levées et réglées.

Il y a, d'abord, le problème de la graphie que chacun pense avoir réglé de son côté. L'enseignement de tamazight est dispensé dans trois graphies différentes selon les régions. Si les Marocains ont tranché pour travailler en graphies tfinaghes, à l'échelle du royaume, ce n'est pas le cas en Algérie. Ces caractères ne sont utilisés que chez les Touaregs, au Sud. Ailleurs, on travaille en caractères arabes chez les chaouis et les mozabites et en graphie latine en Kabylie.

Ainsi, il existe, actuellement, un véritable conflit entre les défenseurs de chacune de ces graphies, notamment les deux dernières. C'est, en fait, beaucoup plus un problème politico-idéologique que scientifique.

En conséquence et en attendant, c'est à l'élève de payer les frais du conflit puisque le manuel pèse deux fois plus sur son

dos et coûte le double de ce qui aurait dû être son prix.

Sur le plan lexical, la langue berbère affiche beaucoup de manque et lacune déjà en tant que langue du quotidien et de la simple communication. Ainsi, pour différents besoins, elle s'est mise à emprunter, dans différents domaines, notamment à l'arabe et au français.

Actuellement, avec l'enseignement et les communications modernes, les besoins en lexique se font sentir beaucoup plus. Pour y faire face, il y a eu plusieurs tentatives pour de nouvelles créations néologiques avec l'édition de nombreux lexiques et dictionnaires. Certes, il est encourageant et légitime de procéder à ces créations, mais encore faut-il qu'elles soient cohérentes et faites minutieusement et patiemment par des spécialistes de la langue et du lexique. En outre, il faut que leur usage soit progressif, fin et modéré afin d'éviter le rejet non seulement du lexique mais, aussi, de la langue elle-même en raison des écarts qu'elle pourrait avoir avec la langue maternelle car l'aménagement lexical n'est pas pertinent si une standardisation cohérente et balisée ne le suit pas. Soulignons, aussi, que cet aménagement doit aller dans le sens du regroupement des dialectes que l'histoire, la géographie et autres facteurs ont séparés et éloignés les uns des autres. Si ce n'est pas le cas et l'on continue de poursuivre la tendance actuelle à savoir l'aménagement et l'imposition du kabyle, on en fera la langue berbère standard. En conséquence, les locuteurs des autres dialectes seront à moitié privés de leurs langues natales. Ainsi ils devront s'assumer ou faire élever leurs propres dialectes au rang du kabyle et on connaîtra, peut-être, alors, plusieurs langues berbères.

### **Conclusion :**

Pour conclure ce travail, nous allons présenter d'autres attentes et espérances pour l'enseignement de tamazight sous forme de recommandations.

- Enseigner tamazight et en tamazight à partir de la première année de l'école (le préscolaire) dans les régions berbérophones et non seulement à partir de la quatrième année, car, ce qui se fait, actuellement, c'est couper l'apprenant de sa première langue d'apprentissage pour l'y ramener après quatre années. Entamer sa vie scolaire dans sa langue maternelle maintient l'enfant dans la continuité et permet d'amoindrir et de minimiser les conséquences de la séparation de l'enfant avec la vie familiale et cet environnement intime, lors de son départ vers l'école. Si l'apprentissage continue dans la langue maternelle, l'enfant va réviser, de lui-même, sa frustration pour découvrir que la différence entre le milieu parental et le milieu scolaire n'est pas aussi large.
- En parlant de l'enseignement de tamazight, actuellement, dans l'éducation nationale, on désigne celui de la langue uniquement. On devrait envisager de passer à une autre étape, celle d'enseigner différentes matières en tamazight puisque le degré d'acquisition, au cours des premières années d'apprentissage, est plus important en langue maternelle qu'en langue étrangère.
- Actuellement, l'enseignement de tamazight est, presque, limité aux berbérophones. On devrait le généraliser à



l'échelle nationale pour le dispenser même aux arabophones. Mais avant d'arriver à cet objectif, il faut, d'abord, réussir à satisfaire les établissements des régions berbérophones en ouvrant suffisamment de postes budgétaires et en dotant chaque établissement et chaque région du nombre nécessaire d'enseignants.

### Bibliographie :

ACHAB R.(1994), *La Néologie lexicale berbère: approche critique et propositions*, thèse de doctorat, INALCO, Paris.

BOUKOUS A. (1989), « L'emprunt linguistique en berbère : Dépendance et créativité », in : *Études et documents berbères*, N° 6, PP. 5-18.

----- (1995), «La langue berbère : Maintien et changement », in : *International Journal of the sociology of language*, General Editor : FISHMAN J., Mouton de Gruyter, Berlin, pp 9-28.

GALAND L. (1988), « Le berbère », in : *Les langues dans le monde ancien et moderne : les langues chamito-sémitique*, P-P. 207-242, CNRS, Paris.

----- (2002), *Études de linguistique berbère*, Publiée par la société de linguistique de Paris, Editions Peeters Leuven, Paris.

GAGNE G.(1983), « Enseignement de la langue maternelle », in. *La Norme linguistique*, ed. Les publications du Québec, Québec.

IMARAZENE M. (2006), « Tamazight et le déficit de l'aménagement » in : *Actes du 1<sup>er</sup> colloque sur l'aménagement de tamazight : Tamazight langue nationale en Algérie : Etats des lieux et problématique d'aménagement*, Imprimerie Terzi, Algérie.

----- (2007), *Le substantif et ses modalités (Etude comparative entre le berbère (kabyle), l'arabe littéraire et l'arabe dialectal)*, Thèse de doctorat en linguistique amazighe, Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou.

----- (2007), *Manuel de syntaxe berbère*, Imprimerie de Les Oliviers, Algérie.

\*\*\*



*La Diversité linguistique est capitale pour le développement. C'est pourquoi, l'Académie Africaine des Langues a initié et co-organisé une série de cinq Colloques régionaux sur "Politiques Nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique". Dans le cadre de ce Bulletin, nous avons voulu publier la communication du Prof. Ngalasso Mwatha Musanji, présentée à la Conférence inaugurale du Colloque de la région de l'Afrique Centrale.*

## Dynamique des langues et politiques linguistiques en Afrique : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion

**Ngalasso Mwatha Musanji**  
**Professeur à l'Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3**  
**Directeur du CELFA, Bordeaux (France)**

La pluralité des langues est la chose la mieux partagée en Afrique. Ceci est vrai au niveau du continent (où l'on dénombre environ 2000 langues<sup>1</sup>), au niveau des Etats (il n'y a pas d'Etat unilingue, sauf juridiquement) et au niveau individuel (peu d'Africains sont unilingues, la plupart d'entre eux étant plurilingues ou polyglottes). La présence des langues héritées de la colonisation (anglais, français, portugais et espagnol), loin de simplifier les choses, contribue à complexifier encore davantage cette situation naturelle. Même les pays comme le Rwanda, le Burundi ou Madagascar, dont on souligne souvent l'homogénéité, ne sont pas unilingues si l'on tient compte de la présence sur leur sol des langues véhiculaires régionales et des langues d'origine coloniale conservées pour l'enseignement, l'administration, la diplomatie et la communication internationale. On peut donc affirmer qu'en Afrique le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception. La région Afrique centrale n'échappe pas à cette règle. Cette diversité linguistique est à mettre en rapport avec l'immensité du territoire, la pluralité des entités ethno-culturelles, le contexte d'oralité (qui favorise la fragmentation linguistique) et la tradition de non-interventionisme des Etats dans le domaine des langues.

**Typologie des situations linguistiques africaines**  
 Tenter une typologie des situations linguistiques africaines aujourd'hui ne consiste plus, comme on le faisait dans les années 1960-70 (Alexandre 1967 et Houis 1976), à distinguer les Etats homogènes des Etats hétérogènes mais à distinguer plusieurs degrés dans la pluralité des langues<sup>2</sup> :

i) *Etats faiblement plurilingues* (moins de 10 langues) : Cap-Vert [2 langues], Egypte [2], Madagascar [2], Sao Tome [2], Algérie [3], Burundi [3], Lybie [3], Maroc [3], Rwanda [3], Seychelles [3], Swaziland [3], Comores [4], Djibouti [4], Lesotho [4], Somalie [5], Guinée Equatoriale [6], Gambie [7], Maurice [7], Mauritanie [7], Malawi [8], Niger [8], Botswana [9], Zimbabwe [10] ; ii) *Etats modérément plurilingues* (entre 11 et 30 langues) : Angola [11], Guinée Bissau [12], Mali [12], Namibie [14], Afrique du sud [15], Congo-Brazzaville [15], Sierra Leone [18], Sénégal [19], Guinée [21], Mozambique [22?], et Libéria [25] ; iii) *Etats hautement plurilingues ou multilingues*<sup>3</sup> (plus de 30 langues) : Ouganda [30+], Kenya [40],

<sup>01</sup> Selon une estimation proposée par le linguiste britannique David Dalby dans les années 1980 le nombre des langues parlées en Afrique s'élèverait à environ 1650. La SIL (Société Internationale de Linguistique, au départ *Summer Institute of Linguistics*) évalue aujourd'hui ce nombre à 2011.

<sup>2</sup> Je me fonde ici sur l'estimation de Dalby (1980). Voir Ngalasso, 2007b : 234-235

<sup>3</sup> Le terme *plurilinguisme* désigne ici une situation linguistique où le nombre de langues est faiblement ou modérément élevé alors *multilinguisme* réfère à un pluralité de langues très élevée, le préfixe latin *multi-* marquant une quantité plus importante que celle que désigne *pluri-*. La relation entre les deux affixes est analogue à celle que nous établissons entre les substantifs *pluralité* (quantité indéterminée mais mesurée, commençant à deux) et *multiplicité* (quantité élevée, sans limite précise) ; on retrouve à peu près la même relation entre les adjectifs indéfinis *quelques* et *plusieurs*.



Zambie [40], Gabon [42], Centrafrique [44], Ghana [46], Togo [50], Bénin [52], Burkina-Faso [60], Côte-d'Ivoire [60], Ethiopie<sup>4</sup> [70], Tchad [80], Soudan [100+], Tanzanie [150], Congo-Kinshasa [221], Cameroun [248], Nigéria [394].

Certains Etats bénéficient d'une grande langue véhiculaire nationale permettant à l'ensemble de la population de communiquer de façon relativement aisée : c'est le cas du Botswana (avec le setswana), du Burundi (avec le kirundi), du Centrafrique (avec le sango), du Lesotho (avec le sesotho), de Madagascar (avec la malagasy), du Malawi (avec le cice-wa), du Mali (avec le bambara), du Rwanda (avec le kinyarwanda), du Sénégal (avec le wolof), des Seychelles (avec le créole), de la Somalie (avec le somali), de la Tanzanie (avec le kiswahili), des pays du Maghreb et du Mashrek (avec l'arabe). Quelques autres Etats disposent de deux, trois ou quatre langues dominantes régionalement : le Congo-Brazzaville (avec le lingala et le munukutuba), le Niger (avec le hausa et le zarma), le Congo-Kinshasa (avec le ciluba, le kikongo, le kiswahili et le lingala), le Nigéria (avec le yoruba, le hausa, l'igbo et le fulfulde). Enfin il y a des Etats sans langue véhiculaire nationale dominante : le cas du Cameroun, du Gabon et de la Côte-d'Ivoire. Dans ces Etats se développent de nouveaux véhiculaires à base de langues locales (ainsi le dyula en Côte-d'Ivoire, à partir du mandé) ou de langues d'origine européenne (le cas du pidgin english sur toute la côte ouest-atlantique, à partir de l'anglais<sup>5</sup>, ou encore du français populaire ivoirien<sup>6</sup> en Côte-d'Ivoire, à partir du français).

La coexistence sur un même territoire d'une pluralité de langues, ou de dialectes d'une même langue, est toujours problématique, étant porteuse des germes de conflit ou des grains d'espérance. En réalité il va des langues comme des êtres humains mis en présence l'un de l'autre ; il ne peut pas ne pas se passer quelque chose : la sympathie ou l'antipathie sont des sentiments spontanés et non raisonnés, donc non raisonnables, c'est-à-dire non explicables par la raison. Blaise Pascal disait : « Le coeur a des raisons que la raison ne connaît pas ». En matière de langues, comme quand il s'agit des humains, certaines situations sont plus prévisibles que d'autres. Prenons un exemple amusant mais très éclairant à cet égard. Quand deux jeunes gens, un garçon et une fille, se retrouvent au clair de la lune, la probabilité d'entendre la phrase « Dieu est grand, ô ma soeur ! » est mathématiquement moins élevé que celle de percevoir indistinctement le dia-

logue du type « Je t'aime ! – Moi non plus ! ». Il en va à peu près de même des langues : le contact engendre nécessairement des échanges.

### La dynamique des langues

Toute situation linguistique est dynamique, c'est-à-dire évolutive. Elle évolue rarement vers une symbiose, vers l'harmonie totale mais aboutit souvent à la *diglossie*, voire à la *polyglossie*, c'est-à-dire à la hiérarchisation des langues, à la domination des unes sur les autres. La coexistence dans la plupart des Etats africains des langues autochtones (locales ou supralocales) dont beaucoup sont interétatiques (c'est-à-dire partagées par au moins deux Etats) ou transfrontalières (c'est-à-dire traversées par la frontière séparant deux ou plusieurs Etats) avec des langues d'origine européenne jouissant généralement d'un statut « supérieur » et exerçant des fonctions plus prestigieuses (fonctions de l'administration, du parlement, de l'enseignement, de la justice et des média nationaux et internationaux) fonde l'idée d'une diglossie à plusieurs étages, une diglossie enchâssée correspondant, dans la plupart des Etats africains, à une pyramide à trois niveaux<sup>7</sup> : au haut de l'échelle les langues de diffusion mondiales d'origine européenne (anglais, français, portugais, espagnol) bénéficiant, de façon souvent exclusive, du statut de langues officielles et exerçant fonction dite référentiaire ou nationalitaire (destinée à l'unification de l'Etat ou de la nation), au centre les langues locales de grande diffusion nationale ou régionale exerçant une fonction véhiculaire et ayant dans certains Etats le statut flou de « langues nationales » (par exemple le wolof au Sénégal, le bambara au Mali, l'ewe au Togo, le cice-wa au Malawi, le cibemba en Zambie, le hausa et le zarma au Niger, le ciluba, kikongo, le kiswahili et le lingala au Congo-Kinshasa, etc.) et au bas de l'échelle les langues locales de statut ethnique et à fonction essentiellement vernaculaire<sup>8</sup> : c'est la grande majorité.

Les conséquences connues et prévisibles de toute dynamique des langues sont de trois ordres : l'expansion, la régression et l'extinction. Ces effets, mesurables en termes géographiques (importance du territoire occupé), démographiques (nombre de locuteurs comme langue maternelle, seconde ou étrangère), fonctionnels (importance des fonctions exercées au-delà de la sphère familiale), sont normaux au regard de la dynamique ; ils sont liés à la vitalité même des langues et à leur contingence en tant qu'organismes « vivants » : l'évolution,

<sup>4</sup> Y compris, provisoirement, l'Erythrée.

<sup>5</sup> Il semble que sur la base du français se développe désormais au Cameroun une variante de pidgin english pratiquée par les Francophones : un « pidgin english francophone » dont certaines études font mention.

<sup>6</sup> Qui a engendré, à son tour, une variante argotique dénommée *nouchi*.

<sup>7</sup> Voir Ngalasso (1986) et la revue *Politique africaine*, numéro 23 (Des langues et des Etats), Paris, Karthala.

<sup>8</sup> Le terme *vernaculaire* désigne une fonction, pas un statut. Il est ici utilisé, non pas au sens idéologique et péjoratif (aujourd'hui abandonné) de « langue domestique dépourvue de prestige », mais au sens technique et scientifique de « langue d'expression naturelle et spontanée servant de moyen de communion et de connivence avec les membres de sa communauté ». La « langue vernaculaire », dans ce sens rénové par les sociolinguistes (notamment Labov 1976 et Gobard 1976), est une langue identitaire qui se distingue de la « langue véhiculaire » (autre fonction) qui est un moyen de communication avec des gens extérieurs à sa communauté. Le kiswahili est le vernaculaire des Waswahili comme le français est le vernaculaire des francophones natifs ; ce qui n'empêche pas l'un et l'autre d'être de grands véhiculaires à l'échelle d'un continent ou de la planète entière et d'exercer, par ailleurs, la fonction référentiaire ou nationalitaire dévolue à la langue officielle ou nationale (le cas du kiswahili en Tanzanie, en Ouganda ou au Kenya, et du français en France et dans nombre de pays « francophones »). L'expression « langue vernaculaire » n'est donc à confondre ni avec *dialecte* (variété régionale, historique ou sociale d'une langue) ni avec *patois* (langue devenue résiduelle).

donc le changement dans un sens positif ou négatif, relève de la dynamique des langues ; la mort des langues, même quand elle nous attriste légitimement, fait partie de la vie des langues. Ne dit-on pas que la mort fait partie de la vie ? Il faut bien que la graine meurt pour que naisse un nouvel arbre. A côté des langues qui meurent, il y a des langues qui naissent de leurs cendres : les langues bantoues actuelles sont nées de la disparition du proto-bantou comme le français est né de la mort du gaulois puis du latin, comme les créoles ont émergé des langues-bases avec lesquelles ils coexistent encore pour le moment. La variation linguistique au niveau sociale et surtout géographique est porteuse des germes d'où sont susceptibles d'émerger de nouvelles langues : les néo-langues sont une forme de perpétuation des proto-types qui les ont engendrées. .

Beaucoup de langues africaines sont aujourd'hui menacées dans leur existence du fait du dynamisme des langues plus « puissantes » qu'elles. D'après certains linguistes<sup>9</sup>, dans 100 ans près de la moitié d'entre elles auront disparu de la surface de notre planète. C'est là un effet de la *glottophagie*<sup>10</sup> : les langues « internationales » se développent au détriment d'autres langues, qu'elles supplantent en les « mangeant » littéralement, en les digérant, en les assimilant, en les faisant disparaître. Les langues de moindre diffusion, notamment celles que l'on appelle les *langues résiduelles* (comme plusieurs langues au Cameroun, au Gabon, au Nigéria, au Soudan, en Tanzanie, en Ethiopie, au Kenya, au Tchad, au Congo-Kinshasa et au Togo situées dans des espaces difficiles d'accès, par exemple en régions montagneuses) sont particulièrement exposées à cette mort programmée dans un avenir plus ou moins rapproché, si toutefois rien n'est fait, de façon volontariste, c'est-à-dire politique, pour les préserver.

Les langues faisant partie du patrimoine culturel inestimable de l'humanité toute disparition est une perte irrémédiable. Seule une action politique peut canaliser l'évolution des langues dans un sens désiré et ainsi éviter la fatalité de la disparition des langues auxquelles sont attachées des cultures singulières. Les pratiques conscientes des usagers et les interventions volontaristes des gouvernements jouent donc un rôle non négligeable pour déterminer et infléchir le sens de l'évolution des rapports entre les langues, tout en contribuant à réguler les structures elles-mêmes des langues concernées. Là se trouve le fondement de ce que l'on appelle une politique linguistique c'est-à-dire une tentative consciente et organisée de la part du gouvernement et de la société civile en vue de gérer le problème posé par la coexistence, sur un même sol,

de plusieurs langues ou de plusieurs dialectes d'une même langue.

## La politique linguistique

Avoir une *politique linguistique*<sup>11</sup> c'est d'abord prendre conscience que la langue est un fait de culture très particulier (à la fois produit et véhicule de la culture), un facteur de développement et un moyen de gouvernement (aucun pouvoir n'est efficace sans possibilité de communication entre gouvernants et gouvernés dans une même langue maîtrisée par tous). Avoir une politique linguistique c'est savoir concilier les objectifs de communication et d'éducation des citoyens avec le projet général de développement national. Avoir une politique linguistique c'est *planifier* c'est-à-dire opérer des choix (entre plusieurs langues, plusieurs systèmes de gestion, plusieurs formes d'engagement de l'Etat et de la société civile), dégager les moyens (financiers mais aussi humains et techniques), engager une action sur les mentalités (des gouvernants et des gouvernés) et sur les langues elles-mêmes (par des réformes portant sur les structures phonétiques et graphiques, morphologiques et syntaxiques, lexicales et sémantiques), fixer des échéances (gestion du temps selon des plans à durée déterminée : biennaux, quadriennaux, quinquennaux, décennaux, etc.).

Toute politique linguistique sélective a comme conséquence de favoriser l'expansion d'une langue ou de quelques-unes seulement, d'accélérer la régression de quelques autres et parfois de précipiter leur disparition. Il faut donc toujours veiller à ce que la politique linguistique, destinée à produire des effets positifs (par exemple sauvegarde du patrimoine linguistique national, développement du plurilinguisme), n'aboutisse pas à des effets pervers, donc négatifs (régression ou disparition de certaines langues). Un des effets négatifs les plus connus c'est le *linguicide*<sup>12</sup> (la mise à mort plus ou moins délibérée d'une langue), qui est souvent consécutif à un génocide (mise à mort de ceux qui la parlent<sup>13</sup>) et parfois à des lois scélérates (comme celles qui étaient préconisées en France au XVIIIème siècle, à la Révolution française, par l'Abbé Grégoire contre les « patois »<sup>14</sup>).

Pour limiter au maximum les effets pervers et négatifs, l'élaboration d'une politique linguistique doit être fondée sur une bonne analyse de la situation des langues : le nombre des langues en présence, le nombre de leurs locuteurs respectifs, l'état d'avancement des travaux descriptifs pour chaque langue, le niveau de standardisation<sup>15</sup> et de normalisation<sup>16</sup>,

<sup>9</sup> Selon la SIL 3000 langues seraient aujourd'hui menacées dans le monde. Dans son atlas des langues en danger (parlées par moins de 10 000 locuteurs) dans le monde l'Unesco relève, sur le continent africain, 97 langues qui seraient en voie d'extinction rapide alors que 500 à 600 sont « sur le déclin ». Sur cette la mort des langues lire notamment Hagège (2000).

<sup>10</sup> Du grec *glossâ* « langue » et *phagein* « manger ». Le terme a été proposé par Calvet (1974).

<sup>11</sup> Sur cette notion lire Maurais 1987, Calvet 1987 et Ngalasso 1990.

<sup>12</sup> Du latin *lingua* « langue » et *caedere* « tuer ».

<sup>13</sup> C'est ce qui s'est passé dans de nombreux territoires amérindiens où des populations autochtones ont été décimées.

<sup>14</sup> Sur cet question lire notamment Certeau et al. (1975).

<sup>15</sup> La *standardisation* est un acte politique qui consiste à choisir une variété linguistique parmi plusieurs pour l'ériger en norme de référence pour l'ensemble de la langue.

<sup>16</sup> La *normalisation* est une activité technique qui consiste à mettre des formes linguistiques (phoniques, graphiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales) en conformité avec une norme linguistique existante ou une norme sociale préalablement établie (sur une base esthétique [le beau langage] ou éthique [le bon langage]). Dans ce dernier cas on parle aussi de *normativisation* « le fait de rendre normatif ».

l'importance de la production écrite, importance de la demande sur le marché linguistique face aux autres langues, degré d'intégration dans les secteurs publics (école, administration, communication médiatique, etc.). On entend souvent dire en Afrique : « Tel Etat n'a pas de politique linguistique ou n'a pas de politique linguistique claire ». Il s'agit là d'une contre-vérité évidente. *Il n'existe pas d'Etat sans politique linguistique* : tous les Etats, quelles que soient leur taille et la complexité de leur situation, ont une politique linguistique. Simplement il existe plusieurs modèles de politique linguistique : celle-ci peut être explicite (énoncée clairement dans la loi constitutionnelle, dans les lois parlementaires et dans les dispositions réglementaires ou administratives) ou implicite (faisant l'objet d'un consensus ou d'une acceptation tacite par la société) ; elle peut être dirigiste (interventionniste, c'est-à-dire supposant un engagement direct de l'Etat qui édicte les lois)<sup>17</sup> ou libérale (non interventionniste, c'est-à-dire consacrant le laisser-faire)<sup>18</sup>. Contrairement à une idée reçue fort ancienne, la plupart des Etats africains ont des politiques linguistiques claires. Les Etats de l'Afrique centrale, par exemple, ont, depuis longtemps, des politiques linguistiques plus claires et plus explicites que celle des Etats-Unis qui n'ont jamais inscrit l'anglais comme langue officielle de la Fédération ou même celle de la France qui n'a intégré que récemment dans sa constitution un article concernant la langue officielle<sup>19</sup>).

En revanche, il est vrai que les politiques linguistiques africaines<sup>20</sup>, en Afrique centrale comme ailleurs, sont, jusqu'à présent, généralement plus favorables aux langues héritées de la colonisation qu'aux langues nationales qui se trouvent frappées d'ostracisme dans tous les domaines de la vie publique : enseignement, administration et média publics.

Dans la plupart des Etats africains ce sont les langues européennes qui sont « langues officielles » de façon exclusive : l'anglais en Gambie, au Libéria, au Malawi, à l'Ile Maurice, au Nigéria, en Sierra Leone, en Zambie et au Zimbabwe ; le français au Bénin, au Burkina Faso, au Congo-Brazzaville, au Congo-Kinshasa, en Côte-d'Ivoire, en Guinée, au Mali, au Niger, au Sénégal et au Togo ; le portugais en Angola, en

Guinée Bissau, au Cap Vert, au Mozambique et à Sao Tomé et Príncipe ; l'espagnol en Guinée Equatoriale. L'anglais partage la fonction officielle avec le français au Burundi et au Cameroun, avec le français et le créole aux Seychelles, avec le français et le kinyarwanda au Rwanda, le kiswahili en Tanzanie, au Kenya et en Ouganda, avec le shona et l'isindebele au Zimbabwe, avec l'afrikaans et neuf langues africaines (l'isizulu, l'isixhosa, l'isiswati, l'isindebele, le sepedi, le sesotho, le shitonga, le setswana et le tshivenda) en Afrique du sud. Le français partage la fonction officielle avec l'arabe à Djibouti, en Mauritanie et au Tchad, avec le malagasy à Madagascar, avec le sango en Centrafrique.

Les seuls Etats africains à avoir une langue nationale comme langue officielle exclusive sont l'Ethiopie avec l'amharique et la Somalie avec le somali ainsi que l'Algérie, l'Egypte, la Libye, le Maroc, le Soudan et la Tunisie avec l'arabe. Un seul Etat, l'Erythrée, possède deux langues officielles non européennes : l'arabe et le tigrinya.

Même s'il reste encore beaucoup à faire pour la reconnaissance des langues africaines et pour leur valorisation, il faut bien admettre qu'un certain nombre d'actions significativement positives ont été réalisées depuis les indépendances. Au niveau continental les grands principes ont été définis et de nombreux textes réglementaires ont été élaborés dans le cadre de l'OUA, puis de l'UA<sup>21</sup> ; des institutions ont été créées pour l'étude des langues et des traditions africaines<sup>22</sup>. Au niveau des Etats la volonté de promouvoir les langues nationales comme médiums d'enseignement et comme outils de développement a été clairement affirmée<sup>23</sup> ; un certain nombre de langues nationales ont été proclamées langues officielles<sup>24</sup>.

Il demeure que l'exclusion des langues nationales<sup>25</sup> de l'enseignement, de l'espace public et de l'activité économique est gravement dommageable à la plupart des Etats africains. Outre le fait objectif que cela hypothèque un attribut majeur de leur souveraineté, ce déni d'identité nationale compromet durablement les conditions de développement de leurs populations. Cette situation singulière n'existe qu'en Afrique et

<sup>17</sup> On trouve le modèle de ce type d'aménagement linguistique dans les pays scandinaves (Finlande, Norvège, Suède) ainsi que dans des pays comme la Belgique, le Canada, l'Espagne, la Suisse, l'Inde, l'Australie et la quasi-totalité des Etats africains.

<sup>18</sup> Ce modèle peut être illustré par les Etats-Unis d'Amérique où il n'existe pas de lois linguistiques.

<sup>19</sup> Voir la loi Toubon publiée en 1994 et destinée à protéger l'usage de la langue française dans l'administration, l'enseignement, le commerce et l'affichage.

<sup>20</sup> Sur les politiques linguistiques en Afrique voir Sow (1977). Pour les Etats francophones lire Renard (2000).

<sup>21</sup> Notamment *La Charte culturelle de l'Afrique - OUA*, Port Louis, 1976, *Le Plan d'action linguistique pour l'Afrique*, Addis-Abeba, juillet 1986, *Le Plan décennal de l'OUA sur les langues et les traditions orales*, 1987, Création de l'Académie africaine des langues, juillet 2001, Proclamation de l'année 2006 comme « année des langues africaines », Khartoum, 2006.

<sup>22</sup> Notamment le CELHTO (Centre d'Etudes Linguistiques et Historiques par Tradition Orale) basé à Niamey (Niger), le CERDOTOLA (Centre Régional de Documentation sur les Traditions Orales et les Langues Africaines) à Yaoundé (Cameroun), l'EACROTANAL (East African Center of Research on Oral Traditional and National Languages) à Zanzibar (Tanzanie), le BASE (Bureau Africain des Sciences de l'Education) devenu IPED (Institut Panafricain de l'Education pour le Développement) à Kisangani puis Kinshasa (Rép. Dém. Du Congo), l'ICA (Institut Culturel Africain) à Dakar (Sénégal), le CICIBA (Centre International des Civilisations Bantoues) à Libreville (Gabon), l'ACALAN (Académie Africaine des Langues) à Bamako (Mali).

<sup>23</sup> Voir notamment CONFEMEN (1986)

<sup>24</sup> Le kiswahili en Tanzanie, au Kenya et en Ouganda, le créole aux Seychelles, le sango en Centrafrique, le malagasy à Madagascar, le shona et le sindebele au Zimbabwe, neuf langues africaines en Afrique du Sud, l'arabe dans les pays du Maghreb et du Machrek mais aussi au Tchad, au Soudan, aux Comores, à Djibouti, en Mauritanie et en Erythrée.

<sup>25</sup> Même de statut officielle comme c'est le cas du sango en Centrafrique : cette langue n'est encore ni matière ni médium à aucun niveau de l'enseignement public.



nulle part ailleurs où les langues autochtones sont vivantes et où les Etats sont sortis de la colonisation. Il est clair, par exemple, que c'est l'anéantissement ou l'affaiblissement des langues amérindiennes qui justifie leur remplacement par les langues européennes : anglais et français en Amérique du nord, espagnol et portugais en Amérique latine ; c'est la permanence de l'état colonial en Australie ou en Nouvelle-Zélande qui explique le statut de l'anglais comme langue officielle dans ces régions multilingues.

## L'aménagement linguistique

L'aménagement linguistique, en tant que processus planifié de changement linguistique, est une nécessité pour tous les pays, quelle que soient leur dimension (grands ou petits pays), leur situation particulière (pays unilingues ou plurilingues), leur degré de développement socioéconomique (pays développés ou sous-développés) ou leur régime politique (pays à régime démocratique ou totalitaire). Il relève de l'action conjuguée de l'Etat et de la société civile (simples citoyens mais aussi groupes organisés tels que les associations, les communautés confessionnelles et les corps de métiers) ; il recèle donc une dimension à la fois institutionnelle et non institutionnelle. Dans les pays en lutte contre le sous-développement, notamment dans les Etats du continent africain, la nécessité de l'aménagement linguistique, par la reconnaissance des langues nationales et par leur intégration dans les mécanismes de production, est plus urgente encore qu'ailleurs.

Il existe trois types d'aménagement linguistique qui portent respectivement sur le statut et les fonctions des langues, sur les structures de la langue et sur les moyens stratégiques pour parvenir aux objectifs précédents.

Il y a d'abord l'*aménagement du statut juridique* des langues qui consiste i) à désigner la (ou des) langue(s) officielle(s), nationale(s) ou de travail<sup>26</sup>, ii) à définir les fonctions sociales attribuées à ces langues dans la vie publique (comme moyen de communication, outil des connaissances, facteur de cohésion nationale) et iii) à déterminer les domaines d'emploi (administration nationale et locale, enseignement formel et formation des adultes, justice, communication écrite et audiovisuelle, codification de la langue et création littéraire, monde du travail etc.). Cela se fait normalement par la loi, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions relevant du pouvoir législatif parlementaire (constitution et lois ordinaires), ou par la réglementation, ensemble des dispositions administratives prises par le pouvoir exécutif (ordonnances, décrets, arrêtés et circulaires). La loi comporte généralement des dispositions coercitives assorties d'une sanction en cas de non observance (amende, non-attribution d'un avantage ou non-recevabilité

d'un acte, par exemple dans le domaine de l'affichage commercial<sup>27</sup> et de l'étiquetage des produits où l'usage d'une langue nationale ou officielle peut être exigé) et presque toujours de dispositions incitatives correspondant à des encouragements (prime, promotion, validation d'un acte, etc.).

L'*aménagement du corpus de la langue* est une intervention affectant la nature même de la langue dans ses composantes phonologiques, grammaticales et sémantiques. Il s'agit avant tout d'une action technique qui relève du linguiste (description des langues), du grammairien (normalisation orthographique ou grammaticale), du terminologue (innovation de la terminologie technique ou scientifique), de l'écrivain (codification, c'est-à-dire fixation des formes de la langue des oeuvres de l'esprit), du pédagogue (instrumentalisation, conception de manuels scolaires) qui comporte aussi un aspect politique (standardisation, choix d'un standard c'est-à-dire d'une forme de référence normative).

Enfin l'*aménagement des moyens* consiste à réunir l'ensemble des stratégies permettant de tirer le meilleur parti des ressources humaines, financières et matérielles disponibles, de prévoir les mécanismes de surveillance des conditions de la réalisation du programme, de mettre en place les techniques de diffusion et d'implantation des nouvelles normes (législatives) et de nouvelles formes (linguistiques) ainsi qu'un système de sanctions destinées à encourager (primes, prix, reconnaissance, promotion, etc.) ou à décourager (amendes, non-recevabilité d'un acte, tracasseries administratives, etc.) les usagers de la langue, de fixer les échéances pour évaluer les résultats, de planifier à l'avance l'échec éventuel et les possibilités de réorienter l'action engagée.

## L'impact des langues d'origine coloniale

Les empires coloniaux ont imprimé sur la carte de l'Afrique une marque qui ne s'effacera probablement plus : l'usage des langues européennes. Les Etats de l'Afrique présente des configurations multiples du fait de la diversité de leurs situations linguistiques mais aussi en raison de la diversité de leurs traditions coloniales : tradition allemande (Cameroun, Namibie, Tanzanie, Rwanda et Burundi), anglo-saxonne (Afrique du sud, Botswana, Cameroun [partiellement], Kenya, Lesotho, Nigeria, Zambie, Zimbabwe, etc.), française (Burkina Faso, Cameroun [partiellement], Centrafrique, Congo-Brazzaville, Côte-d'Ivoire, Gabon, Centrafrique), belge (Burundi, Congo- Kinshasa et Rwanda), espagnol (Guinée Equatoriale) et portugaise (Angola, Cap Vert, Guinée Bissao, Mozambique, Sao Tomé et Principe). Malgré son caractère factice et illusoire quant à la quantité et à la qualité des locuteurs respectifs c'est cet usage qui, désormais, sert

<sup>26</sup> *Langue officielle* et *langue nationale* ne sont pas nécessairement synonymes. La première correspond à la langue de l'Etat et de la citoyenneté. La seconde renvoie à la langue de la Nation et de la nationalité. Par exemple dans l'ex-URSS, qui était un Etat multinational ou une fédération des Nations, la langue officielle était le russe et les langues nationales l'ukrainien, le biélorusse, le géorgien, le lituanien, etc. Dans certains Etats africains *langue nationale* désigne une « langue véhiculaire utilisée comme langue administrative régionale » (par exemple le ciluba, le kikongo, le kiswahili et le lingala au Congo-Kinshasa). Dans la plupart des cas le terme renvoie simplement à « langue autochtone » par opposition à « langue étrangère » : au Bénin et Cameroun, par exemple, toutes les langues locales sont dites « nationales ». Quant à l'expression *langue de travail*, elle désigne la langue dans laquelle sont rédigés les documents de travail et dans laquelle se déroulent généralement les communications orales sur le lieu de travail. L'ONU a six langues officielles (anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe) et deux langues de travail (anglais et français).

<sup>27</sup> Sur l'usage des langues dans l'affichage lire notamment Leclerc (1989).



de référence pour signaler le passage de frontière entre pays anglophones, francophones, hispanophones et lusophones (Ngalasso 2007b).

De ce fait, la plupart des langues africaines, quelle que soit leur dimension, coupées en plusieurs morceaux, débordent les frontières administratives et politiques, et deviennent inter-étatiques ou transfrontalières. Ainsi le bambara-diula-mandinka, langue du groupe mandé, se parle au Burkina-Faso, en Guinée, au Mali, au Sénégal (pays francophones), en Gambie (pays anglophone) et en Guinée Bissau (pays lusophone) ; il en est de même du cokwe et du lunda, langues bantoues parlées en Angola (lusophone), en Zambie (anglophone) et au Congo-Kinshasa (francophone). Le kiswahili est parlé en Tanzanie, en Ouganda et au Kenya (anglophones), au Rwanda, au Burundi et au Congo-Kinshasa (francophones). Quant au fulfulde-pulaar (ouestatlantique) il représente l'état de dispersion maximal puisqu'on le retrouve dans pas moins de douze Etats de traditions variées : en Gambie, au Nigeria, en Sierra Leone (pays anglophones), au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, au Niger, au Sénégal (francophones) et au Cameroun (anglophone et francophone) et en Guinée Bissau (lusophone) et en Mauritanie (arabophone et francophone). Pour prendre le seul exemple de l'enseignement les différences sont patentes : alors que chez les

Français, les Espagnols et les Portugais, peuples latins, il y a exclusivité de l'enseignement en langue coloniale, chez les Anglo-saxons, les Allemands et les Belges, une place importante est accordée aux langues locales dans le cycle fondamentale. Il est fait également appel aux langues locales pour l'administration locale, l'armée et la police<sup>28</sup>. Ce qui n'a pas été pour rien dans la stabilisation de l'orthographe et de l'écriture de ces langues depuis la période coloniale, donc dans la valorisation relative du bilinguisme à l'école et dans la vie publique.

Dans un grand nombre d'Etats africains l'enseignement *des et en* langues nationales demeure, à ce jour, un vague projet d'avenir : cinquante ans après les indépendances, la plupart des pays en sont toujours à s'interroger sur l'opportunité et la manière d'introduire leurs langues dans le système scolaire et dans les rouages de la vie politique. Dans les pays où il a été initié (pays de tradition belge et anglo-saxonne) cet enseignement reste rudimentaire, se limitant aux premières années de la scolarisation et dépassant rarement le niveau de la troisième année primaire. Il en est de même dans les Etats francophones de l'Afrique de l'ouest (Mali, Burkina Faso, Niger) qui font une expérimentation de l'enseignement en langues nationales dans le cadre de la « pédagogie convergente »<sup>29</sup>. L'extension de cet enseignement au niveau secondaire, et même à l'ensemble du primaire, se heurte à un certain nombre d'obstacles, vrais ou supposés, d'ordre technique (difficulté d'un choix pertinent des standards entre plusieurs variantes géographiques et sociales, urbaines et rurales, problème d'aménagement d'une terminologie adéquate et d'élaboration

d'outils pédagogiques nécessaires) psychologique (difficulté de changer les mentalités et les attitudes, encore très négatives, vis-à-vis des langues autochtones), pédagogique et méthodologique (difficulté de former les cadres compétents et en nombre suffisant pour enseigner ces langues, de définir une méthodologie appropriée pour cela), juridique et politique (absence d'un statut institutionnellement reconnu à ces langues, qui rendrait plus aisé le travail pédagogique par la mise à disposition des moyens financiers indispensables, émargés au budget de l'Etat). A quoi il faut ajouter la précarité de l'environnement économique (ce qui rend aléatoire les moyens budgétaires nécessaires), la pluralité des langues maternelles des élèves et la pléthore des effectifs en perpétuelle augmentation, etc. Il reste encore beaucoup à faire pour améliorer nos connaissances sur le positionnement des langues nationales et sur leurs descriptions tout en faisant avancer leur instrumentalisation par l'élaboration des dictionnaires et des grammaires, la confection des atlas et des cartes linguistiques fiables et la rédaction des manuels pour l'enseignement et la formation des adultes, sans oublier les livres de lecture pour la jeunesse. Il faut étudier les possibilités d'étendre rapidement l'enseignement des langues nationales à des niveaux supérieurs à la troisième année du cycle fondamental. Il faut encourager la création littéraire dans les langues africaines et promouvoir la traduction, dans ces langues, des oeuvres de valeur universelle produites dans d'autres langues du monde. Toutes ces actions d'encouragement doivent donner matière à l'organisation des concours et des prix littéraires à l'échelon national ou régional, voire pan-africain.

### Les langues et le développement<sup>30</sup>

Le plurilinguisme, caractéristique majeur des situations africaines, ne va pas sans poser aux Etats des problèmes de gestion dans tous les domaines de la vie publique, en particulier dans le domaine éducatif et dans les programmes de développement. La question, lancinante et depuis longtemps incontournable, qui se pose à tous les Etats du continent, concerne la place à faire aux langues nationales dans le système scolaire. Cette question, en réalité, est double : faut-il enseigner les langues africaines à l'école ? Faut-il enseigner dans ces langues ? Si la plupart des responsables et intellectuels répondent massivement oui à la première question, ils sont nettement plus hésitants sinon franchement négatifs quand il s'agit de la seconde. Ce qui explique les attermoissements et l'attentisme des politiques linguistiques observables à peu près partout.

Le plurilinguisme n'est pas valorisé dans les Etats africains. Il s'agit là d'une grave erreur à la fois politique et stratégique. La plupart des Etats européens qui ont commis cette erreur dans leur histoire passée le regrettent et dans le cadre de l'Union Européenne l'objectif est désormais de construire l'unité monétaire, économique et politique non pas dans l'unicité linguistique mais dans la diversité, de sorte que chaque pays qui

<sup>28</sup> Au Congo-Kinshasa, par exemple, la langue officielle de l'armée et de la police, sur l'étendue de l'ensemble du territoire national c'est le lingala. Et cela depuis la période coloniale.

<sup>29</sup> Sur la pédagogie convergente lire Poth (1997).

<sup>30</sup> Je reprends ici l'essentiel d'un argument développé dans Ngalasso (2001).

adhère à l'Union apporte une nouvelle langue officielle. Ceci explique la volonté, clairement affichée, des Etats membres de développer des politiques en faveur des langues régionales et minoritaires<sup>31</sup> présentes sur leur sol.

En Afrique c'est au double niveau des textes officiels et des pratiques institutionnalisées que l'on détecte la non-valorisation de la diversité linguistique. Ce que l'on constate dans les textes officiels de pratiquement tous les Etats<sup>32</sup> c'est l'absence quasi-totale de référence à la pluralité des langues, donc la non-reconnaissance de la pluralité linguistique comme une richesse au niveau des Etats. Les dispositions constitutionnelles, législatives et règlementaires se contentent en général de demeurer étrangement muettes au sujet de la diversité des langues et de leur utilisation dans la vie publique. Dans les faits la non-prise en compte des langues autochtones est flagrante aussi bien dans l'enseignement que dans l'administration et les programmes de développement.

Les raisons de cet état de fait sont politiques avant d'être psychologiques, techniques ou financières. C'est que les Etats sont, par définition, centralisateurs et le centralisme s'accommode mal de la pluralité des langages. Il est vrai aussi que la gestion du plurilinguisme, à notre époque, est une question délicate qui se trouve souvent compliquée par la coexistence des langues d'origine et de stature différentes : langues nationales et langues étrangères, langues de grande diffusion et langues de moindre diffusion, langues territorialisées (qui ont une attache au sol national) et langues non-territorialisées (pratiquées par des populations migrantes). La décision d'attribuer à ces diverses langues un statut institutionnel se heurte à d'innombrables obstacles et d'abord à l'absence d'une véritable volonté politique ; celle-ci est impossible sans une foi dans la capacité des langues différentes à contribuer au développement d'une même collectivité nationale. Ceci explique pourquoi beaucoup de dirigeants africains, même quand la situation linguistique de leur pays n'est pas d'une extraordinaire complexité, se réfugient derrière les obstacles d'ordre psychologique (comment choisir entre plusieurs langues ethniques ou régionales ?), technique (la majorité des langues sont non écrites et ne disposent encore ni de livres nécessaires ni d'une terminologie adéquate dans tous les domaines) ou financier (tout cela coûte trop cher) pour ne pas prendre de décisions en faveur des langues nationales. D'où la perpétuation, comme pendant la colonisation, de l'exclusivité des langues européennes (donc de l'exclusion des langues nationales) dans l'éducation, l'administration, la communication officielle avec la population qui demeure largement ignorante de ces langues.

## Le développement par les langues

Encore une fois l'exclusion des langues autochtones des domaines importants de la vie publique, à commencer par l'école et les relations avec l'administration est une erreur de méthode dans la lutte pour le développement : comment

développer un pays avec des populations diverses sans investir dans les langues pratiquées par ces populations ? La non-valorisation des langues nationales, phénomène qui ne se rencontre nulle part ailleurs dans le monde, est une vraie "exception africaine" qui témoigne du rapport terriblement diglossique entre les langues européennes et les langues africaines. Or l'expérience montre qu'il est difficile de réaliser la paix civile et de parvenir au développement économique, social et culturel des populations en milieu plurilingue par le biais d'une seule langue, même de dimension internationale. S'agissant des Etats africains on se demande si l'exclusion des langues autochtones des secteurs vitaux (économie, éducation, vie culturelle) n'est pas la principale cause du sous-développement, voire du nondéveloppement.

Le réalisme commande d'associer aux objectifs de développement non seulement l'ensemble des populations mais aussi l'ensemble des langues présentes sur un territoire. « Le problème des pays africains en matière de développement ne réside pas seulement dans la faiblesse de la production industrielle et dans le déséquilibre des échanges (extraversion des flux commerciaux, supériorité des importations sur les exportations, non maîtrise de l'inflation, surendettement des Etats) ; elle réside aussi et peut-être d'abord dans la désorganisation des systèmes éducatifs, la calamiteuse gestion des systèmes de santé, la non maîtrise des ressources naturelles, le mauvais usage des compétences locales, le partage inéquitable des richesses nationales » (Ngalasso 2007a). J'ajouterais : la non intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

La recherche moderne en matière de didactique souligne les inconvénients d'un enseignement monolithique et met en avant les avantages d'une éducation à la différence, à la pluriculturalité, à l'interculturalité, donc au plurilinguisme. La valorisation du plurilinguisme apparaît donc comme un élément essentiel dans la rentabilisation des échanges et comme la meilleure solution au problème de la diglossie. Si l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais ne sont pas des langues africaines ils font désormais partie du paysage sociolinguistique des Etats africains et leur place n'est pas contestée. Plus que les langues nationales africaines, dans leur état actuel de développement, elles permettent l'accès à la science et donnent à l'Afrique une voix au niveau international. Le problème qui se pose c'est comment, aujourd'hui et dans tous les domaines, en particulier dans l'enseignement, faire coexister, de manière convivial et complémentaire, les langues héritées de la colonisation avec les langues nationales parlées par la majorité de la population ? Comment les faire participer toutes au projet de développement ?

Ce qu'il faut combattre avant tout c'est un grand nombre de préjugés tendant à exagérer les difficultés qu'il y aurait à gouverner, légiférer ou enseigner en même temps dans les langues internationales et dans les langues locales en raison du grand nombre de celles-ci, de leur souséquipement en

textes écrits et en documents divers, du coût de leur aménagement terminologique et de la formation des formateurs. Ce sont là de vrais problèmes auxquels on ne donne pas toujours des réponses réalistes et adéquates. A la condition qu'elle soit bien gérée l'utilisation d'une pluralité des langues, loin d'être un obstacle à la communication, permet à l'ensemble de la population d'avoir un égal accès à l'information et rend plus efficace l'exécution des programmes collectifs. La question du coût n'est évidemment pas à négliger ; mais elle doit être posée en termes à la fois financiers et culturels. A cet égard il est clair que le coût de l'investissement dans une langue étrangère, qu'il faut laborieusement faire acquérir par les populations, et dans l'importation de matériels didactiques fabriqués à l'étranger, ce coût est financièrement et culturellement bien plus élevé que celui de l'utilisation des langues naturelles des habitants et de la production sur place des instruments nécessaires à l'enseignement.

En réalité il faut étudier les secteurs dans lesquels l'usage de chaque langue peut être rentabilisé au maximum. Dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, qui sont directement reliés aux besoins quotidiens des gens, les langues locales sont immédiatement utilisables : pour participer activement au développement de son pays, l'agriculteur, l'ouvrier de base, l'artisan ou le commerçant n'a pas besoin de maîtriser une langue étrangère ; il a besoin de maîtriser son métier et de savoir communiquer de façon efficace avec ses coéquipiers et ses clients, dans la langue comprise et parlée par ces derniers.

Les langues européennes seules ne peuvent pas assurer le développement des pays africains sans le concours des langues parlées concrètement par les Africains. Chacun, dans sa langue, peut servir efficacement son pays et contribuer au développement collectif. Du reste, dans les champs et sur les chantiers, sur les marchés et dans les bureaux ce n'est pas en langues européennes mais dans les langues locales que les populations communiquent ordinairement. Dans l'enseignement supérieur, la diplomatie et le commerce extérieur l'usage des langues internationales, encore nécessaire, demeure sans concurrence. L'exigence de pratiquer les langues étrangères ne doit pas être imposée à l'ensemble de la population mais uniquement aux cadres.

Il n'y a pas de langue exclusive de développement. *Toutes les langues sont des langues de développement.* Si la reconnaissance de la diversité est une condition de la démocratie, celle-ci est une condition du développement. Pour que les langues puissent servir le développement il faut qu'elles soient elles-mêmes développées : le développement *par* les langues suppose donc le développement *des* langues.

### **Le développement des langues**

Le développement des langues commence par la reconnaissance que leur accorde l'institution publique. Ceci ne veut

nullement dire que toutes les langues d'un Etat doivent obtenir le statut de langues officielles mais que toutes, transfrontalières ou non, doivent trouver leur place dans un système organisé de telle manière que soient respectés les droits de chacun à vivre dans sa langue<sup>31</sup>, à profiter pleinement des résultats de la science et de la technologie modernes, à contribuer, chacune à son échelle, au développement de la collectivité nationale. Il s'agit de créer un cadre institutionnel qui rende facile la circulation de l'information dans toutes les langues présentes sur un territoire ; il s'agit, pour l'Etat, non pas de tout prendre en charge mais de ne rien faire pour entraver les initiatives individuelles ou collectives destinées à sauvegarder et à développer le patrimoine linguistique local et, le cas échéant, il s'agit d'encourager le travail d'aménagement des langues entrepris par les collectivités locales ou par la société civile. La réalisation des projets de développement intéressant l'ensemble des populations est difficilement concevable sans un élargissement du nombre de langues utilisées pour la diffusion des informations et l'échange entre divers acteurs (responsables politiques, experts, encadreurs, agents d'exécution sur le terrain). A cet égard la coopération entre les Etats ayant en partage une ou plusieurs langues transfrontalières s'avère indispensable.

Si beaucoup de langues africaines sont aujourd'hui d'un emploi difficile dans les échanges modernes c'est parce que, jusqu'à présent, rien n'a été fait pour connaître les structures de ces langues et les adapter aux nouvelles technologies d'impression, de traitement et de diffusion des messages. Développer les langues c'est à la fois assurer leur description complète et oeuvrer à leur instrumentalisation rapide (aménagement d'une transcription orthographique, élaboration d'une terminologie adéquate, confection des ouvrages de référence et des manuels d'apprentissage) ; c'est, en même temps, favoriser l'emploi de ces langues dans la vie publique, notamment dans les relations avec l'administration locale et, pour celles qui bénéficient d'une grande expansion, avec l'administration centrale. Les textes fondamentaux et tous documents intéressant directement les populations (constitution, lois, règlements et autres directives), les manuels d'éducation civique, les brochures d'hygiène et santé, etc. doivent être diffusés dans les langues nationales de manière à ce que chacun puisse y avoir accès. Faute de cela le principe selon lequel "Nul n'est censé ignorer la loi" est dépourvu de sens puisque nul n'est tenu au respect d'une loi qu'il ne lui est donné de connaître. Les actes d'état civil (cartes nationales d'identité, passeports, permis de chasse, permis de conduire, etc.), les inscriptions sur la monnaie nationale, les jugements des tribunaux et les procès-verbaux de justice, les convocations, quittances, mandats, etc. doivent être rédigés dans les langues nationales. L'affichage administratif (noms des rues, panneaux de signalisation routière, etc.) et commercial (enseignes publicitaires, étiquetage des produits de grande consommation) doit être réalisé dans les langues nationales utilisées couramment par les populations.

<sup>31</sup> Voir la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires adoptée en 1992 et que la plupart des Etats, sauf la France, ont ratifiée.

<sup>32</sup> Voir Halaoui (1995) et Du Bois de Gaudusson (1997 et 1998).





## Conclusion

Le plurilinguisme impliquant les langues d'origine coloniale est une réalité aujourd'hui incontournable. Si l'usage des langues européennes demeure encore nécessaire dans les relations internationales et d'abord interafricaines, rien ne justifie l'exclusivité de cet usage dans les domaines de la vie publique interne et dans les programmes de développement. La dynamique qui caractérise les situations linguistiques doit inspirer les politiques des Etats. L'inégalité des statuts juridiques et des fonctions sociales octroyés par les pouvoirs publics, tout en faveur des langues européennes, est génératrice de conflits entre celles-ci et les langues nationales. L'intégration des langues autochtones, en particulier des langues de grande expansion régionale, dans le fonctionnement de l'école, de l'administration, de la justice et des médias est la solution de l'avenir dans le cadre d'une véritable renaissance africaine. L'école demeure est le lieu stratégique où doit commencer l'intégration de la diversité linguistique.

Beaucoup reste à faire pour la reconnaissance et la valorisation des langues africaines.

Néanmoins les proclamations répétées des Chefs d'Etats et de gouvernements en faveur des langues nationales constituent un cadre favorable qui peut permettre de faire évoluer la situation. La plupart des Etats africains pourraient, dès à présent, élever quelques-unes de leurs langues nationales au rang de « langues officielles », non pas en substitution mais en complémentarité avec les langues européennes de diffusion mondiale. Celles-ci continueraient à être utilisées dans les relations extérieures et dans l'enseignement supérieur alors que les langues officielles nationales seraient essentiellement au service des échanges intérieurs. Il ne faudrait cependant pas perdre de vue les dangers d'un bilinguisme officiel mettant en concurrence deux langues d'inégale puissance : il joue toujours en faveur de la langue la plus puissante. Pour éviter un tel déséquilibre les langues nationales doivent être utilisées dans les systèmes éducatifs à la fois comme disciplines et comme véhicules d'enseignement au-delà des premières classes du primaire. Les grandes langues transfrontalières doivent servir de langues de travail dans des organisations régionales, éventuellement être promues comme « langues officielles » de l'Union Africaine. Les langues de moindre diffusion doivent être identifiées, reconnues et protégées.

Tant que les langues africaines ne seront pas intégrées dans la vie publique des Etats à travers l'enseignement, l'administration, les moyens de communication modernes (radiodiffusion, télévision, presse écrite), tant qu'elles ne seront pas utilisées comme instruments de la création littéraire, elles resteront bloquées dans leur développement et demeureront de piètres instruments pour l'accès à la science et à la technologie comme pour le développement économique et social des populations. Car seul l'usage améliore la forme et la fonction de l'outil.

## Bibliographie

ALEXANDRE, Pierre (1967), *Langues et langage en Afrique noire*, Paris, Payot.

BAMGBOSE Ayo, dir. (1976), *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*, Paris, Les Presses de l'Unesco.

CALVET, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.

CALVET, Louis-Jean (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.

CERTEAU Michel de, JULIA Dominique et Jacques REVEL (1975), *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.

CIAMEN (1996), *Déclaration universelle des droits linguistiques*, Barcelone, PEN-CIAMEN.

CONFEMEN (1986), *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*, Paris, Honoré Champion.

DALBY, David (1980), *Carte linguistique de l'Afrique, Histoire générale de l'Afrique*, vol. 1, Paris, Jeune Afrique-Unesco : 339-346.

Du BOIS de GAUDUSSON Jean, G. CONAC et Christine DESOUCHES (1997), *Les constitutions africaines publiées en langue française*, tome 1; (1998), tome 2, Paris, La Documentation française.

HAGEGE Claude (2000), *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

HALAOUI N., dir. (1995), *Lois et règlements linguistiques des Etats francophones*, Talence, ACCT-CIFDI.

HOUIS Maurice et BOLE-RICHARD Rémy (1976), *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*, Paris, ACCT-UNESCO.

LECLERC (1989), *La guerre des langues dans l'affichage*, Montréal, VLB Editeur.

MAURIS, Jacques., dir. (1987), *Politique et aménagement linguistique linguistique*, Québec-Paris, Conseil de la langue française-Le Robert.

NGALASSO, Mwatha Musanji (1986), *Etat des langues et langues de l'Etat au Zaïre, Politique africaine*, 23 (Des langues et des Etats) : 6-27.

<sup>33</sup> Sur les droits linguistiques lire Ngalasso (1990b) et CIAMEN (1996).



NGALASSO, Mwatha Musanji (1990a), Les politiques linguistiques et le droit aux langues, *Actes des États Généraux des Langues-Proceedings of the International Symposium on Language Teaching and Learning. Vol. I Bilans et perspectives-Stock-taking and Perspectives*, Paris, AEGL, (1990) : 109-126.

NGALASSO, Mwatha Musanji (1990b), Les droits linguistiques individuels et collectifs ". *Les langues modernes*, 2 " Langues et droits de l'homme : 15-26.

NGALASSO, Mwatha Musanji (2001), "Développement des langues, développement par les langues : un enjeu majeur pour les systèmes d'éducation en milieu plurilingue", In REGNAULT Elisabeth, FOLLIET

Henri et P.-L. GAUTIER (éd.), *Education comparée*, 54 « Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation » : 155-163.

NGALASSO, Mwatha Musanji (2007a), L'impact des politiques sociales dans les stratégies du développement en Afrique, *África : Parcerias para o desenvolvimento. Actas do Colóquio*, Lisbonne, Novo Imbondeiro Editores : 47-62.

NGALASSO, Mwatha Musanji (2007b), La frontière linguistique et sa représentation en Afrique, In VIAUT Alain, *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine : 219-250.

POTH Joseph (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une pédagogie convergente*, Mons, CIPA (version Afrique).

RENARD Raymond (2000), *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*, Mons, Editions du CIPA.

SOW Alfa Ibrahim., éd. (1977), *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*, Paris, Nubia.

UNESCO (1985), *La définition d'une stratégie relative à la promotion des langues africaines* (Actes de la réunion d'experts organisée à Conakry du 21 au 25 septembre 1981), Paris, UNESCO.

\*\*\*



# Language Policy in Africa : Critical Policy Issues and Organizational Structures

**Hassana Alidou, Ph.D.**  
Alliant International University  
San Diego, California (USA)

## 1. Introduction

There exist several reviews of literature related to language planning and language policies in Africa. However, the most recent study commissioned by The Association for the Development of Education in Africa (ADEA), UNESCO Institute of Education (UIE) and the German Technical Cooperation Agency (GTZ) provides an extensive meta-analysis of the studies related to the sociolinguistic situations in Africa, and current political, economic, and pedagogical issues related to the implementation of language policies that promote the use of African languages as languages of instruction in formal education in particular (see Alidou & al. 2005). Therefore, we will refer the reader to this study for a review of literature. In this discussion paper we will summarize the main issues and discuss extensively the aspects that we think needs further elaboration. We should also point out that ADEA, UIE and GTZ's study does not include a systematic analysis of African institutions which are involved in both language planning and corpus planning. One of the main purposes of this study is therefore to analyze the relevance of the use of African languages for development and education and to determine if there exist such institutions, analyze how they function individually, and to what extent there are coordinated efforts or actions undertaken by these institutions at the regional and continental levels to promote the use of African languages as languages of instruction (LOI) in education and languages of communication along with the official languages in all socio-economic domains. We also try to determine whether there are best practices from which one can derive some lessons for policy formulation purposes. This analysis is important particularly for the African Academy of Languages (ACALAN) as one of its primary missions is to coordinate all the activities related to language planning and language policy on the African continent. We should point out that the list of the organizations we reviewed is not exhaustive but it provides some valuable information for the African Academy of languages (ACALAN) given its mission.

## 2. Language, development and democracy in Africa

According to the economist Dudley Seer (1969), the term development must not be viewed exclusively from an economic perspective. He argues that a more holistic and human approach to development is more appropriate. For him, development is a social phenomenon that involves more than increasing per capita output. Seers argue that development also includes eliminating poverty, unemployment, and inequality. According to Sassongo J. Silue (2000), development should not be considered as a product but rather as complex and interconnected sets of processes that are consciously planned and implemented by people, governments and institutions within particular socio-cultural, historical and economic contexts. The main goal of development or the actions and activities related to its achievement is to improve significantly individual and collective living conditions.

Both Seers and Silue's approaches to development seem to imply that human development is a necessary condition that must be achieved in order to achieve high productivity which triggers economic development. More specifically the active participation of the vast majority is a necessary condition. Such participation is rendered easier when people are healthy and are well equipped (access to knowledge, technology, and quality education). It also implies that people are capable to make informed decision and they can actively participate in the decision making processes (democracy). Such participation relies on effective communication in communities and the society. Consequently, the goal of any language policy must be to facilitate not only communication, but also access to knowledge and information among the speakers of the same language as well as speakers of different languages living in the same community or country.

Researchers involved in the study of language planning and language policies in Africa are unanimous. The language policies promoted by most African countries did not take into account the communication requirements of development.



Wolff (2005) argues that "language appears to have little or nothing to do with the 'real' problems of economic development and poverty alleviation." The problem that must be highlighted here is the fact that the exclusive use of languages that the majority of populations do not speak (i.e. French, English, Spanish, and Portuguese) as means of communication for development has, unfortunately, drastically limited the participation of the majority of people, particularly adults in development programs. It is appropriate to keep in mind that development relies heavily on people's active participation in all socio-economic activities.

Several communication problems arise in the field of development due to inadequate language policies. The existing language policies that promote the dominant use of European languages as official languages in all socio-economic domains (including health, education, and agriculture) do not facilitate the "acquisition of knowledge, techniques and technologies and their effective application to improve productivity". The African civil servants who are supposed to share knowledge and help the local community increase their productivity have acquired knowledge in European languages. It is often very difficult for them to communicate in the local and national languages. Both Robinson Clinton (1991)<sup>1</sup> and Gerry Abbott (2002) contend that societal development must be people-centered. Therefore it should involve a bottom-up process and the use of the language or languages of the target community or society as the working language or languages of development. Drawing from his experiences in Cameroon Abbott (2000) that argue that the use of exogenous languages such as French or English at the detriment of local languages "in the day-to-day running of development programmes....mitigates against the development process". He also adds that

"Educational and societal development programmes in the Third World [including African countries]<sup>2</sup> have paid too little attention to the facilitative and motivational merits of using indigenous languages. From primary education through to development activities among adults, the use of a non-indigenous language may in itself hinder the development process. In academic institutions, more interaction between the two fields of language planning and development studies is needed".

Transfer of knowledge is not the only problem that is related to the current language education policies. These policies have also had a negative impact on the use of indigenous knowledge and cultures to promote sustainable development. Kwesi Prah contended (2001) that:

"Indigenous knowledge and culture, which is the basis of not only collective endeavor but also the reference point for individual action of a rational kind for the overwhelming rural mass of Africa, was brought into question".

It is obvious that in the case of Africa, development which also implies modernization was exclusively conceived on the use of Western knowledge and languages instead of a constructive adaptation of Western knowledge to African socio-cultural and economic contexts and modernization of the indigenous knowledge to respond to the demand related to increase productivity. Consequently, the current education and language policies seriously compromise the dissemination and use of both modern and indigenous knowledge to increase productivity and improve living conditions in African societies.

The current educational and language policies implemented by most African countries has put more emphasis on the acquisition of Western knowledge for modernization purposes without addressing the issue of how this knowledge would be adequately transferred and applied in the African contexts. It is as if education has been planned mostly to prepare (at a heavy cost) a tiny minority of the population for international communication and participation in world affairs than for active participation and contribution for the development of their respective countries. The use of European languages as exclusive languages of instruction in elementary, secondary and tertiary education has worked against the development of technical language competency among the educated Africans. This language problem has, at times, alienated them from the masses and it has also prevented them from being able to share their knowledge and technical competencies with their country-mates who have not been able to attend formal education. Therefore, one can argue that the education language policy, which advocates the use of languages that the majority of the population does not speak as LOI at all levels of formal education has a negative impact on development. The fact that the educated people cannot effectively communicate, and transfer the knowledge base they have acquired in formal schools explains to some large extent for the inadequacy of the current African educational systems, but also the state of development in Africa. Adama Samassekou, the President of ACALAN and Interim Executive Secretary always poses the following question: Are there countries which have achieved an appropriate level of development using a "foreign language" or a language that is not spoken by the majority of the population?

Linking language policy to development there to macro-economic policies may facilitate the allocation of adequate resources to the implementation of language policies at all societal levels, and provision of funds for the necessary corpus planning activities. According to Neville Alexander (2005)<sup>3</sup>, African leaders like Former President Alpha Oumar Konaré (now Chairperson of the African Union Commission) understood the connection between language and development. He pointed out that

<sup>1</sup> Robinson, Clinton D. W. 1991. "Language use and language attitudes: Communicating rural development in Africa." In Paul Meara and Ann Ryan (eds.), *Language and nation: Papers from the annual meeting of the British Association for Applied Linguistics held at University College, Swansea, September 1990*, 73-90. *British Studies in Applied Linguistics*, 6. [London]: British Association for Applied Linguistics.

<sup>2</sup> We added [African countries]

<sup>3</sup> Alexander, Neville (2004). Keynote address delivered at the International Conference of the Southern African Applied Linguistics Association (SAALA) on 13-15 July 2004 at the University of Limpopo.



“It was this understanding of the connection between language policy and national development that gave birth to the African Academy of Languages (ACALAN). The then president of the Republic of Mali, Alpha Oumar Konare, who is now the President of the Commission of the AU established the Mission for the African Academy of Languages on 19 December 2000”.

Another important policy matter that is tied to the use of languages that people speak is the promotion of democracy in African countries. Democracy is viewed as a critical element in promoting active participation of people in all activities related to socio-economic and political development. Before examining the link between democracy and language policy it is important to discuss some of the basic elements that characterize democracy. Ali A. Mazrui and Alamin M. Mazrui (1998:97) argue that while there are several definitions of democracy, it is largely accepted that

“For democracy to survive and flourish it needs to be built upon certain systemic, material, social and cultural foundations. The systemic foundation has to do with the extent to which a political system is structured to allow democratic principles to operate with minimum impediments”.

Mazrui and Mazrui (1998) also pointed out that they are six principles that are commonly cited to characterize democracy. These principles include:

- The existence of a range of alternatives from which people can choose when making decisions
- Popular participation by the governed
- Political accountability of the governors
- Openness and transparency in the process
- Fairness and justice as guiding aims.

In addition to respect and application of these principles, Mazrui and Mazrui also argue that there are four pillars for democracy. These pillars are systemic, economic, social and cultural factors or levels and each of these levels raises questions about language policy. Mazrui and Mazrui stated that “how these questions are handled may determine the extent to which language could serve as an aid to democracy in the long run” (p. 98).

At the systemic level, democracy requires that all people participate actively in the political process by exercising their right to vote for the candidates of their choice. In order for people to make conscious decision about who to vote for they must be informed and educated about the candidates’ political orientations and agenda. For the majority of people this is only possible through the use of the languages they speak not often the official languages. Mazrui and Mazrui argue that the governments must therefore design language policies that allow high political involvement of the population. The use of official languages as dominant political languages within all levels of government restricts the number of people who can

actively participate. Mazrui and Mazrui contend that by “limiting political participation, therefore, this linguistic restriction will tend to attenuate the democratic base of the society”. For them, in Sub-Saharan African countries, Tanzania is among the rare countries, which have been able to achieve a significant level of democratization through the deliberate language choice and language policy (use of Kiswahili as the official language of Tanzania along with English). In this country, Kiswahili is used as the sole language of parliamentary business, both written and oral”. This language choice has facilitated the political participation of people from all socio-economic and cultural background (Brock-Utne, 2002)<sup>4</sup>. Due to this language policy Mazrui and Mazrui argue that

“The common man” can now compete with members of the educated elite for parliamentary seats, and use his/her Kiswahili oratorical skills effectively to influence legislative decisions.”

Indeed, the use of national languages for the promotion of democracy has facilitated the election of illiterate adults in local and national Assemblies in few African countries. In some countries like Kenya with its bilingual policy for parliament, Mali, South Africa, there are Representatives who have never attended formal education. Yet they were elected by their people to represent them in the national assembly. In order to facilitate their participation, translators and interpreters are made available to them. Therefore the debates, speeches conducted in the official languages are translated to them directly. This shows that if there is a will on the part of the governments there is a way to overcome the language barrier and multilingualism can be viewed as a resource for the promotion of democracy in African countries.

At the societal level, language policy can impact positively the democratization process undertaken by African countries. In order to do so, language policy should be formulated in a way that it uses multilingualism as a resource (instead of multilingualism as a problem approach which has been advocated so far) to foster national unity and nation-building and peace as Samassekou suggested during the last colloquium on Cross-border languages and less used languages of Central Africa (October 2007). This approach will prevent the ethnolinguistic rivalry among people who speak different languages. Language policy, therefore, must be carefully planned in order to minimize ethnocentrism. In that regard, it is important to consider how societies are stratified and integrated and what languages and how languages are used in these social configuration. Most African countries can be divided into a tiny elite class and the masses. This creates two types of social integration: horizontal integration and vertical integration. According to Mazrui and Mazrui (1998) horizontal integration implies social communication and interaction across ethnic and geographical division whereas vertical integration is a process of interaction between different strata of the society (the elite and the masses). European languages used as official languages are used among the elite for intra-group and horizontal integration. However, the use of

<sup>4</sup> Birgit Brock-Utne (2002) *Language, Democracy and Education in Africa*. Nordic African Institute. Uppsala Publication.





European languages can also be a problem for political leaders who are seeking votes from the masses who do not speak official languages. They also state that vertical integration (between elite and the masses) can be facilitated and accelerated more rapidly by a language policy that favors the use of African languages for democracy. The elite would have to use not only local languages but also lingua franca (languages of wider communication such as Bamanankan in Mali, Kiswahili in Tanzania) to speak with the masses. It is only through these languages that a political dialogue can be established between the candidates and the electorate. In a recent study on women, education an empowerment, Ousseina Alidou (2005) show that Niger women (among whom more than 90% claim Islam as their religion) are using their languages and seizing the space opened by the democratization movement to create “an active, influential, but often overlooked role for themselves during the time of great change”. In this particular case, women are using lingua franca such as Zarma and Hausa (the most widely spoken languages in Niger) to express their opinion, to resist patriarchy and to promote peace.

During the seminar on “Cross-border languages” organized by ACALAN in Bamako, the Representative of the Economic Community of West African States (ECOWAS) expressed a great interest in examining how his institution can work with ACALAN to develop and promote these languages for economic integration in West Africa. Such initiative must be encouraged through effective actions. Mazrui and Mazrui (1998) argue that

“African countries that adopt policies which favor the promotion and development of local lingua francas will be contributing, to some extent, to the process of social and economic integration. Linguistic media that advance horizontal interaction across ethnic lines and vertical interaction across social lines help in the creation of a more integrated society with constitutes one of the foundations of democracy”. (page 103).

### 3. Language and Education in Africa

In order to promote quality education in Africa, a serious attention must be paid to how children and adults learn as without learning education cannot take place. In this process it is very important to know what type of learning takes place in school. What are the significant factors? One of the most important goals of basic education is to help children acquire basic knowledge and skills. Such knowledge is acquired through reading and writing. Therefore acquisition of literacy is very critical in promoting effective learning. According to Rebecca Powell (1999), to promote effective literacy programs in schools and communities it is necessary to understand children’s linguistic development and the role of language, both oral and written, in the process of learning (namely the process of making meaning). In order to make meaning, one needs to use language to fulfill certain social functions. Children use language for both pragmatic function (namely to communicate their desires and intentions) and for mathetic function (namely to express their thoughts). Each one of these major functions is developed through socialization at home and in the community. Bruner (1996) also reminds us that

“learning and thinking are always situated in a cultural setting and always dependent upon the utilization of cultural resources”. Therefore, for effective learning children’s culture must be taken into consideration. Language is the main tool that human being possess to express and share their cultures, knowledge, thoughts, etc. Therefore, effective learning and effective teaching cannot be realized in the classroom and in the school without the promotion of an effective communication in the language that both the teacher and the students speak and understand (Alidou and Brock-Utne (2005))

The use of an official language that entails a communicative frame of reference, procedural protocols, rules of etiquettes and discourse system that is unfamiliar to African children creates serious communication problems in the classrooms. Such problems hinder the students’ ability to learn and their ability to express themselves. Prior to coming to school most African children are engaged in highly sophisticated problem solving activities. They help their parents with family chores and responsibilities. Six to eight years old children are sent to the market to sell and buy goods. They accomplish often sophisticated mathematical problems. Unfortunately, when they arrive in schools this potential is not exploited as the LOI (French, English, Spanish or Portuguese) becomes a barrier. Children who are assertive become silenced because they do not understand what the teacher is saying. Far from helping children enhance their cognitive abilities, the first years of schooling are, on the contrary, seriously frustrating for the African students as for their teachers (Alidou and Brock-Utne 2006; Brock-Utne and Alidou 2006). The result of this frustration is high drop out rates, high rates of class repetition, and low retention rates.

It is important to state that scholars and policy-makers who are advocating the use of African languages are not suggesting the rejection of European languages as languages of instruction. With regard to this issue, the President of ACALAN and Interim Executive Secretary Samassekou reminds us that what really needs to be considered is the promotion of language policies which foster healthy co-existence between African languages and former colonial languages such as French, English, Portuguese and Spanish. Therefore adequate language policies must allocate appropriate functions to African languages and the official languages. The value and importance of local, regional and international languages must be recognized. With regard to education, the advocate of the use of African languages as LOI unanimously believe that the child’s language plays an important role in facilitating learning in multilingual contexts such as Africa. This position is backed by several research projects conducted worldwide in multilingual settings similar to African countries.

It is also important to recognize that learning in a language and learning a language as a subject in the curriculum are two different matters. Advocates for the exclusive use of official languages claim that learning in the child’s first language will hinder learning in the school’s official language. This assumption has been challenged several times and proven wrong. In fact, research shows that in order for bilingual students to develop academic language proficiency and adequate literacy in a second or foreign language they must first develop adequate language proficiency and literacy in their mother tongue (Cummins 1986 and subsequent studies). In



other words, learning and developing adequate literacy in one's language increases one's ability to learn other languages. It is equally important to state that it takes five to seven years immersion in text-rich and literate environments to acquire a second or foreign language<sup>5</sup>. Often the reading textbook is the only reading material they possess (if they are allowed to take it home). It is clear in this context that it is very difficult to learn in the school languages.

According to a UNESCO advocacy brief (2005) entitled 'Mother tongue-based teaching and education for girls', "a linguistic mismatch between school and community creates problems in both access to school services and in the quality of those services" (page 5). The advocacy brief argues that mother tongue instruction and learning can help brake down barriers to girls. The use of mother tongue/familiar language is not only about learning results, it is also a question of access, which is understood as motivation to go to school, and retention and completion of school. The use of mother tongue/familiar language can make the girls feel more comfortable and safe in school – the security issue being more crucial to girls than boys; the gap between home and school seems less important which makes it more likely that parents send their girls to school as girls are traditionally more tied to the home than boys; which consequently makes girls less exposed to the LOI. This makes the use of languages such as French, English, Spanish or Portuguese (the official languages), which are not spoken and understood by the majority of Africans as another impediment to access to school and completion of schooling by girls.

With regards to macro educational policies, it is important to keep in mind that by using a foreign language as LOI, education in Africa will continue to reach only the privileged minority of the children. Therefore the equity goal that stipulates that all school-aged children shall have access to quality basic education will not be achieved by the Year 2015 if effective language education policies are not promoted in Africa.

In this respect, it is useful to draw the attention to non-formal versus formal education. The last decade (90s) showed a particular focus on the formal education system. According to Alidou, this has negatively affected the attention given to non-formal education both technically and financially. However, the experimentations and good examples on the use of African languages as LOI are more abundant in the non-formal education as the formal system has been more restricted to the use of the official language. The research on this topic for the ADEA biennial 2006 suggests that the possible cross-fertilization between non-formal education and formal education be more actively researched and the experiences in the non-formal system be made into more use. One should add that the non-formal system has a great potential to contribute to achieving the EFA-goals and needs to be seen as more than just a contributor to increased statistics.

#### 4. Organizational Structures in charge of the promotion of African languages in Africa

There is an extensive list of policies formulated by the Organization of the African Union (OAU) since the mid-1970s. However, what is not so clear is how these policies are implemented in different countries. It is important to identify at the continental, regional and national levels the main institutions which are mandated politically to implement the policies. It is equally important to know if there are research institutions that carry out the technical work. For the last decade, the African Academy of Languages has tried to play a coordinating but also a revitalizing role by re-enacting the debate about the importance of the African languages for development but also education and the charters elaborated through (OAU).

##### 4.1. African Union and its linguistic and cultural organizations

Several conferences have been organized at the continental level by the Organization of the African Union (OAU), now renamed African Union (AU). Over forty (40) years the African Organization (OAU or AU) has produced four policy papers: the OAU Cultural Charter (1976), the Lagos Plan of Action (1980), the OAU Language Plan of Action for Africa (1986), and the Harare Declaration and Plan of Action (1997). More recently, the African Union has integrated ACALAN as its main unit in charge of the promotion of African languages in the continent.

##### 4.1.1. African Academy of Languages

The African Union officially recognized the African Academy of Languages (ACALAN) as the main structure that will oversee politically all the activities related to the promotion of the use of African languages in education and development.

ACALAN organized in May 2006 its first Colloquium for West Africa in order to define the role of cross-border languages and the place of lesser used languages. During the meeting, it became obvious that African countries should take advantage of the existence of cross-border languages in order to promote multilingual formal and non-formal education. The fact that languages are spoken across national borders by people who belong to the same linguistic and cultural backgrounds should be taken into consideration when formulating education language policies. Consequently, ACALAN's main goal is to promote cross-border languages without neglecting lesser used languages for not only education but also socio-economic development. In the terms of reference of the Colloquium, ACALAN stated that its main objective is:

to concentrate, on a limited number of languages (i.e. cross-border languages) which answer well defined criteria, the

<sup>5</sup> The issue of literate environments is an important prerequisite/condition for the effect of literacy programs, including formal schooling. There are several aspects to the creation of literate societies: publication, book policies, distribution policies, etc. to make reading material available also outside school, and in African languages (Diallo 2006). Easton (2006) lists the components of a literate environment as follows: access to reading material of direct interest to the neo-literate, the availability of continuing education in one or both two forms (formal + non-formal), opportunities to assume sustainable new functions in existing organisations or institutional structures, and opportunities to start and help manage sustainable new business or non-profit endeavours. This will create an effective demand for literacy (that can and will be satisfied). This topic will not be further elaborated upon in the present study.



intervention of the State while acting on the status (status and functions : officiality, institutionalized uses, education, means of mass communication, factors of diversification ...) and on corpus ( mode and conditions of appropriation and use of linguistic competence) of these widely spread languages. After this stage, it would be important to pass to the action, through a certain number of strategic fields like education, socio-economic exchanges and communication.

Along with the organization of colloquia on Cross-border and less diffused languages in five geographical regions in Africa (West, Central, Southern, Eastern and North Africa) ACALAN has conceived several projects including: Stories across Africa project, multilingual translation project, production of the Atlas Linguistic of Africa Project etc. ACALAN seeks to help African countries individually but also collectively at the regional and continental levels implement appropriate language policies. ACALAN is also expected to revitalize and coordinate the activities of other AU regional linguistic and cultural centers which has been neglected due to lack of financial support and at some point political support from African governments as well. These centers are presented below.

#### 4.1.2. OAU regional linguistic and oral tradition research centers

There are a few agencies which were created by OAU to study African languages and oral traditions. ACALAN has the mission to revitalize these centers and coordinate their activities. These agencies are :

- *Centre d'études linguistiques et historiques par tradition orale (CELHTO)*, is a branch of the OAU (now the AU) based in Niamey, Niger. CELHTO's main mission is to collect and converse oral tradition materials in Niger, Senegal, Guinea, Mali, Burkina Faso, and Bénin.
- *Centre régional de recherche et de documentation sur les traditions orales et pour le développement des langues africaines (CERDOTOLA)*, Yaoundé, Cameroon. CERDOTOLA's main focus is the conservation of oral tradition materials from Cameroon, The Central African Republic, and Burundi.
- *Centre d'investigation et de documentation sur l'oralité de l'Université de l'Océan indien (CIDLO)*, Tananarive, Madagascar. CIDLO records and conserve oral tradition materials from Madagascar, the Comoro Islands, Mauritius Island, and Djibouti.
- Eastern Africa Centre for Research and Oral Traditions and African National Languages (EACROTANAL)<sup>6</sup>. This center which was created in 1977 was closed in 1994 due to lack of funds to meet the operational costs<sup>7</sup>. EACROTANAL recorded and conserved oral tradition materials from East African countries such as Burundi, Comoro, Ethiopia, Madagascar, Mauritius, Mozambique, Somalia, Sudan, and

Tanzania.

The analysis of the situation of EACROTANAL is very important as it provides very insightful information about the place that research plays in policy-making and how research is funded in African countries and in regional and continental organizations. EACROTANAL will serve as a case on the challenges facing organizations of its kind.

On the official web site of the organization a historical account provides insight related to the challenges that African research centers, such as EACROTANAL which has produced significant amount of quality work are facing. According to EACROTANAL officers, the organization was envisaged to have three main sources of income, namely:

- Contributions from member states;
- Assistance from UNESCO, OAU and donor agencies;
- Income-generating (self-reliance) schemes.

Member states were the main contributors of EACROTANAL. Yet not all the countries were able to fulfill their financial obligation. It is worth highlighting that

“The contribution rates were based on the OAU formula; hence, they took into account the size of the country, its population, and its economy. If every member states had honored its commitment; the total contributions would have amounted to almost two thirds of the total annual budget of about US \$ 400,000. In the 1980s only Ethiopia, Madagascar and Tanzania paid up their contributions consistently. Cries of lack of funds and members' failure to remit their contribution appear consistently in all the secretariat report and documents throughout the 1980s.”

In spite of the problems it faced, EACROTANAL managed to continue its work. It established collaboration with more than 33 cultural organizations and institutions. Between 1977 and 1987, EACROTANAL received generous financial support from various sources: UNESCO, SIDA Sweden, Saudi Arabia, and the OAU.

According to EACROTANAL officers, five factors, among others, have contributed to the steady retrogression and eventual failure of EACROTANAL. These factors are:

- Weaknesses in the Charter that established the Centre;
- Perennial shortage of funds;
- Leadership problems;
- Staffing problems;
- Political interference.

In addition to the problems stated above, organizational problems also accounted for the closing of EACROTANAL. These problems are summarized below by the EACROTANAL officers as they stated:

- The Charter is not clear whether EACROTANAL's primary mandate is to conduct research or to sponsor,

<sup>6</sup> <http://www.panafri10n.org/wikidoc/pmwiki.php/PanAfrLoc/EACROTANAL>

<sup>7</sup> <http://www.ippmedia.com/ipp/guardian/2006/02/27/60958.html>





coordinate and facilitate research. The Centre apparently tried to carry out both objectives without the means or the human resources to do so, and ended up achieving neither;

- The general economic and political environment was not conducive. (economic slump, war or political upheavals);
- Some members probably did not feel that they were benefiting adequately from the Center's activities;
- The apparent mismanagement of the Centre, culminating in the abandonment of the Executive Director in 1994, also made members lose faith in EACROTANAL;
- It is argued by some member states that the contributions were too high for some of the countries; lower rates would have drawn a more positive response;
- Finally and most important, political will and commitment to the Centre and, for that matter, to African cultures and languages, seems to have been inadequate or lacking among some of the responsible leaders of the member states. Hence, whenever a committed leader was in power, the Centre would enjoy patronage, but when a new leader (be it a president or a minister for Culture) took over, the patronage would be withdrawn and contributions would cease. Disregard for our cultures and languages, i.e. for our being, is unfortunately a pan-African sickness; and the failure of EACROTANAL is in part a reflection of this malaise.
- Multilateral financing, as the experience of EACROTANAL reveals, has a number of pitfalls that ought to be clearly addressed in the charters that set up such organizations. Hence, multilateral financing, while welcome and necessary, cannot possibly be a panacea to the problems of cultural financing.

Almost all of these factors had something to do with the multilateral set-up and funding of the Centre. Currently, Zanzibar Deputy Chief Minister, Ali Juma Shalhuna stated that because of the importance of national languages and the Year of Literacy and the African languages efforts are being made by the member states to revive EACROTANAL.

The analysis of the situation of EACROTANAL is very important for ACALAN and policy-makers as it provides very insightful information about the place that research plays in policy-making and how research is funded in African countries and regional and continental organizations. It should be pointed out that most of these research centers have suffered the same faith that EACROTANAL experienced. If they are not closed, their capacity for active research has been hampered by lack of financial support from the member countries and the African Union.

#### 4.2. Governmental institutions

In most African countries, ministries of education are the main government bodies in charge of implementing decrees

related to the use of national languages in education. In general, national languages are mainly promoted for basic and functional literacy in non-formal education and adult education.

At the tertiary education levels, departments of linguistics are created in order to study national languages.

##### 4.2.1. National Language and Linguistic Departments

In the mid-seventies and early nineteen eighties most African countries created a linguistic Department or Center within their universities. The main goal of these departments was to promote linguistic research that triggers the teaching and description of national languages, but also the production of education materials needed for instruction in mother tongues. In addition to these departments, a few universities have created Applied Linguistics Centers (Dakar, Dar Es Salaam and Yaoundé, for instance) whose main mission is to work on the production of educational materials used for literacy, mother tongue education, and bilingual education.

These Departments of linguistics and Applied Linguistic Centers have significantly contributed to the training of many African linguists, as well as the production of African language grammars, dictionaries and educational materials, enabling African linguists to be instrumental in keeping the issue of language policies in the center of educational debates and reforms. In countries such as Tanzania the Center for the Study of Kiswahili was created at the University of Dar Es Salaam. This Center is very productive in language engineering activities. Today Kiswahili is fully instrumentalized and used in all socio-economic and cultural activities in Tanzania. In other countries such as Nigeria, linguists have worked extensively on the main national languages such as Hausa, Yoruba, and Igbo. In fact, during a seminar on the development of literate and multilingual environments in Africa organized by BREDA and OIF<sup>8</sup> on September 2006 in Bamako, colleagues from Bayero University told us that at their university students have the options produce their Master or doctoral level thesis in Hausa. The Department of Linguistics and Nigerian Languages has the resources to facilitate the completion of the Master level or doctoral studies entirely in the national languages such as Hausa, Yoruba and Igbo. However, the colleagues stated that students do not choose to write in these languages because they are more concerned about the job market as new graduate. English is still the official and dominant language in the formal domains.

The economic crisis faced by African countries in the eighties has negatively impacted African institutions of higher learning including the department of linguistics and the African Language Centers. Consequently, very limited research is being produced in these departments, which are now focusing more on teaching and training. In this respect, we would like to refer to the work of CASAS, which has provided an opportunity for the linguists belonging to its network to produce both theoretical papers about their language of focus, but also an opportunity to participate in the production of harmonized orthographies in the language.

<sup>8</sup> Organisation Internationale de la Francophonie





#### 4.2. 2. National language boards

There are two types of national language boards that one encounters in the African countries. There are self appointed language boards which are not appointed by governments, and there are national language boards which are officially created by the government.

The self appointed language boards are normally composed of linguists, educators, writers and speakers of particular language or dialects. Their activities consist of producing orthographies, grammars, and all types of books in their language. In some cases they act as political bodies that promote not only the language and culture of their communities but also the right to be educated in that language. In Burkina Faso, for example, there is a language board for each national language used in the formal and non-formal bilingual schools (Fulfulde, Gulmancema, Jula, More, Lyele, Lobiri, and Cerma). These boards have created the national language board, which is consulted by the Ministry of Basic Education, for the production of educational materials or the validation of orthographies and educational materials. The members of these language boards are also involved with other non-governmental organizations such as TIN TUA, which promotes literacy and basic education in Gulmanceman in the Eastern part of the country, and Elan et Développement which is involved in publishing and bilingual education in huit national languages. The leaders of the national boards and the above mentioned NGOs are linguists from the University of Ouagadougou such as Professor Nikiema (Founding member of Elan et Développement) and Professor Benoit Ouoba, the founder of TIN TUA which operates mainly in the eastern part of Burkina Faso called Gourma.

In Cameroon, Linguists from the University of Yaoundé, under the leadership of Professor Maurice Tadadjeu, created the Program for Language Education in Cameroon (PROPELCA). PROPELCA was created to facilitate the introduction of national languages alongside the official languages into the educational system, and initiated the use of Cameroonian languages in bilingual schools with a pilot project in 1981. PROPELCA also paved the way for local language research and literacy in the country. The founding members of PROPELCA created the National Association of Cameroonian Language Committees (NACALCO) in 1989.

According Alidou (2006):<sup>9</sup>

NACALCO has a mission to promote national language development and promotion in education and literacy. Its creation followed the need to establish a common platform for planning and managing the activities of language committees. Until its creation, these language committees operated in isolation, a situation that made it extremely difficult to coordinate, monitor and evaluate activities. As a federation of language committees, NACALCO ensures the harmonization of programs, through follow up and evaluation, and financial support to its members. Its activities are built around two main operational programs, the Operational Research Program for Language Education in Cameroon and the adult literacy program. Its involvement in PROPELCA came into

effect in 1991 following the dissolution of the Institute for Social Sciences. Having been involved in the promotion of PROPELCA, and convinced of the necessity for the continuation of its programs, the proponents of NACALCO transferred PROPELCA's activities to NACALCO. In fact, PROPELCA remains a University program. Within PROPELCA, NACALCO works with public and private educational authorities to promote mother tongue education in schools" (Page 22).

There are national language boards which are officially created by the governments to oversee all the language planning and language policy activities in the countries. In Tanzania, for example, President Nyerere created several institutions whose main goal is to promote scientific and cultural work related to Kiswahili. According to Alidou (2006), these institutions are:

The Ministry of Culture created in 1962

The Institute for Kiswahili Research (IKR) created in 1964

The Tanzania Publishing House created in 1966

The National Kiswahili Council (BAKITA) created in 1967

The Department of Kiswahili at the University of Dar as Salaam created in 1970

The EACROTANAL established in 1976

The Institute of Kiswahili and Foreign Languages, Zanzibar-TAKILUKI established in 1978

The Tanzania culture fund (Mfuko wa Utamaduni Tanzania) founded in 1998

These institutions still exist and they still have the same mandate. The success of the promotion of Kiswahili is attributed to the impressive corpus planning and acquisition planning activities undertaken in a collaborative way by these institutions.

More recently, South Africa created its national language board called PANSALB. The Pan South African Language Board (PANSALB) in South Africa is an example of "best practice" in language policy in recent African history. In order to rectify the negative impact of the language policies implemented during Apartheid, South Africa has undertaken a political stand in the promotion of its national languages. The Pan South African Language Board (PANSALB) is a statutory body established in terms of Act 59 of 1995 for the creation of conditions for the development and for the promotion of the equal use and enjoyment of all the official South African languages. As a constitutional body, PANSALB is included in the national budget by the Public Finance Management Act.

PANSALB focuses on four major areas of language planning and language policy which are divided into eleven focus areas:

- *Communication* plays a major role in PANSALB activities. The Communications and Marketing Directorate manages the flow of information to the public and to key internal and

<sup>9</sup> Blasius Chiatoh provided the information that was summarized in Alidou (2006) Use of African languages and Literacy: Conditions, factors and processes (Benin, Burkina Faso, Cameroon, Tanzania, Zambia, Libreville: ADEA Working paper.



external audiences. Its main thrust is to communicate PANSALB progress with respect to the mandate of recognition, the promotion and the development of all South African languages with particular attention to the previously marginalized. According to the information provided on PANSALB web site, the Directorate contributes accurate, meaningful and timely information to the media. It also markets PANSALB and its activities, grants multilingualism awards and develops partnerships with the media in addition to organizing events and promotions.

- *Status language planning*: education language planning, provincial and national language boards.
- *Corpus planning*: lexicography, research and development, development of literatures and previously marginalized languages, translation and interpretation, etc.
- *Acquisition planning*: language in education, promotion of the use of primary languages as languages of learning and teaching (LoLT support the Board's objective of material development as well professional development of educators, thus raising the standard (status) of the languages, promoting multilingualism in schools, developing strategies that will campaign for a multilingual education, identifying areas of language in education, which will create a niche' for further language development, serving as an advisory body to the government concerning policy development and educational issues.

The integration of national language boards into governments' organizational structures is crucial for an effective implementation of multilingual education. This strategy gives administrators in charge of language planning and language policy the adequate institutional support they need to carry out their work. Such strategy also facilitates the allocation of appropriate funds for the implementation of language policy. It is therefore important that African countries adopt such a model in order to integrate language issues into multi-sectorial policies.

### 4.3. Non-governmental agencies and independent research organizations

Three major independent research organizations which focus on African languages at the continental and/or regional levels are presented below. The first two organizations are the Advanced Center for the Study of African Societies (CASAS) and the Summer Institute of Linguistics (SIL). These are at least the most prominent organizations whose work is not only published but highly respected in the academic world. There may exist other linguistic organizations but their activities are not yet publicized in the academic or policy arena. The third continental organization is the PanAfrican Localisation Project. This is a new project that is funded by IDRC and they are several African NGOs which are benefiting from it.

#### 4.3.1. The Project for the Study of Alternative Education in South Africa (PRAESA)<sup>10</sup>

As stated on the web site, "The Project for the Study of

Alternative Education in South Africa (PRAESA) is an independent research and development unit attached to the Faculty of Humanities at the University of Cape Town. Established in 1992, PRAESA emerged from the struggle against apartheid education. Circumstances since 1995 have focused the project's work on language policy in education. Today, the rationale for the project's research and development activities continues to be the democratization of South African society, particularly in the key area of language-in-education policy implementation. Focal areas of work include language planning and policy formulation at national and provincial government levels, in-service teacher education, developmental research into multilingual classrooms, early literacy, dual-medium primary schooling, language surveys, as well as generating publications and learning support materials".

#### 4.3.2. Center for the Advanced Studies of African Societies (CASAS)

CASAS is an independent African research institution that plays a leading role in promoting harmonized orthographies of Southern African languages. One should mention that while CASAS has developed a very strong network with African linguists, it still needs to develop collaboration with policy makers such as the official national language boards, e.g. The Pan South African Language Board (PANSALB, please refer to point 3.3.4), South Africa, Ministries of Basic Education as well as African policy institutions such as ACALAN. This collaboration can influence the validation and the use of the harmonized orthographies produced by CASAS as suggested by Prof. Alexander Neville CASAS in June 2006.

#### 4.3.3. Summer Institute of Linguistics (SIL)<sup>11</sup>

SIL International is a faith-based organization that studies the world's lesser-known languages. The main focus of SIL was bible translation but the organization has expanded its activities to include literacy, formal and non-formal education and development related activities. SIL has produced a huge body of work on the study of African languages and the production of linguistic (grammars, dictionaries, terminology, literacy materials, etc.) and literacy materials in the African languages. SIL is located in almost all African countries. SIL funds are derived mostly from its affiliated member organizations of Wycliffe International (whose main mission is promoting the translation of Christian Scriptures into the world's languages). It also receives grants from private corporations and foundations as well as funding from various government agencies. SIL provides services in order to fund its projects and personnel. SIL works with UNESCO and it has been granted UNESCO consultative status. While SIL is not an African organization, it has worked extensively with Africans (informants, educators, religious leaders, researchers and policy-makers in the host countries).

According to Clinton Robinson<sup>12</sup> (SIL), SIL International has implemented several literacy and language development projects in hundreds of minority and indigenous groups

<sup>10</sup> <http://web.uct.ac.za/depts/praesa/>.

<sup>11</sup> <http://www.sil.org/sil/>



around the world, based on a religious motivation to translate the Christian scriptures. He stated that process of language development involves:

The development of a language in written form, based on linguistic studies,

The preparation of literacy primers in collaboration with local knowledge-makers/story-tellers/writers.

Literacy acquisition through instruction

Robinson believes that SIL's approach gives pride of place to the local language and emphasizes its development in written form. It is also a research-based exercise that is effective it helps people develop literacy in their mother tongues and SIL activities contributes to some extent to the creation of a literate environment in languages otherwise neglected. In spite of these positive attributes Robinson also warns that SIL approach may be less effective in integrating the resulting literacy use into the daily lives and concerns of individuals and communities. He points out that

"Although writing and the production of materials is in focus from the start, there is inadequate investment in identifying and reinforcing domains of literacy use. Such a heavy emphasis on the mother tongue, however necessary in situations of massive neglect, risks obscuring the absolute necessity of multilingual approaches to literacy for such groups".

It is important to mention that Clinton Robinson has worked extensively in Cameroon. Many linguists share his position as it is recognized that a multilingual approach includes more effectively the communication patterns and needs of African people. As early as 1975 Tadjadjeu<sup>13</sup> proposed a trilingual model of education in order to give children the opportunity to be taught in their mother tongue and the opportunity to learn not only the lingua franca but also the official language of their country. Similar approach is proposed in the recent ADEA, UIE and GTZ study (2006).

#### 4.3.4. PanAfrican Localisation<sup>14</sup>

The PanAfrican Localisation Project is financed by IDRC and facilitated by Kabissa. The main goal of this project, which involves most African countries, is to promote the use of African languages and ICT in Africa. As ICT are used beyond capital cities where the official languages are used, it is important to reduce and eliminate the digital divide by accommodating people who are literate in African languages. The promoters of the PanAfrican localization projects (including ACALAN and the governments) believe that:

"Information revolution worldwide becomes increasingly multilingual, and as access to the new ICTs in Africa increasingly extends beyond the capital cities, there is more potential and greater need to accommodate use of the indigenous

languages of the continent. ...It is generally agreed that availability of software and content in the language(s) most familiar to users is an essential element in their adoption and optimal use of computers and the Internet. It is moreover a consideration of primary importance for any effort to use ICT for development. This should be of no surprise, as education and communication in the first languages, in general, is easier for people than in languages they acquire later. Also, on a community or societal level, first languages are considered an indispensable and central aspect of social and cultural systems".

The lead organizers who are promoting the PanAfrican localization projects are Kabissa, IDRC, PAL and Bissarat. The profiles of the organizations are presented below:

Kabissa is an internet provider that gives free ICT training and services to not-for-profit organizations in Africa.

IDRC<sup>15</sup> is a Canadian development and research organization that works in close collaboration with researchers from the developing world in their search for the means to build healthier, more equitable, and more prosperous societies. It provides financial support for the implementation of the PanAfrican localization project.

PAL (No information was provided on this organization).

Bisharat<sup>16</sup>: On their web site, the promoters of Bisharat stated that :

"Bisharat\* is an evolving idea based on the importance of maternal languages in sustainable development and the enormous potential of new information and communication technologies (ICTs) to benefit efforts in the area of language and development. Anticipating the gradual introduction of computers and the internet to rural communities in Africa, the current focus of Bisharat is on research, advocacy, and networking relating to use of African languages in software and web content."

Bisharat is also a valuable virtual resource centre on language policy in Africa. It provided a list of all the policy documents on language planning and language policies in Africa.

## 5. Conclusion

As we have seen throughout this paper, the language factor is on the agenda at the continental, regional and national governmental level in Africa. However, very few countries (Tanzania and Ethiopia in recent years) have been able to implement nationwide a language policy in the formal domains such as education. The African Union has revived politically the debate related to the use of African languages as the most appropriate tool for communication, development and most of all African Renaissance. ACALAN as an institution of the AU is expected to carry on the implementation of

<sup>12</sup> Clinton Robinson (2005) Languages and literacies a commissioned study for the 2006 EFA Global Monitoring Report —January 2005. [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/a65318f1a3d3c7630535ed5fc604ee5eRobinson\\_C.doc](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/a65318f1a3d3c7630535ed5fc604ee5eRobinson_C.doc)

<sup>13</sup> Tadjadjeu, Maurice (1975) "Language Planning in Cameroon: Towards a Trilingual Education System" in Patterns in Language, Culture and Society: Sub-Saharan Africa, Columbus, Ohio State University, Working Papers in Linguistics 19, pp. 53-75.

<sup>14</sup> <http://www.panafri10n.org/wikidoc/pmwiki.php/PanAfrLoc/HomePage>

<sup>15</sup> [http://www.idrc.ca/en/ev-1-201-1-DO\\_TOPIC.html](http://www.idrc.ca/en/ev-1-201-1-DO_TOPIC.html)

<sup>16</sup> <http://www.bisharat.net/introen.htm>





the language policy initiatives. However, recent history and the experiences of OAU languages and cultural centers suggest that ACALAN can learn from their experience in order to prevent the inertia that these institutions have experienced due to lack of financial and political support and build a sustainable research and policy infrastructure for the promotion of African languages. In this respect, the role of regional,

national language organizations and independent language research centers should be recognized. As a coordinating African and political organization ACALAN can therefore benefit from the experiences of all the existing research and policy initiatives in order to promote adequate language policies in Africa.

## References

Abbot, Gerry (2002) . *The Importance of Activating Indigenous Languages in the Drive for Development*. *Information Development*, Vol. 18, No. 4, 227-230 (2002).

SAGE Publications.

Alidou, Hassana, Boly, Aliou, , Brock-Utne, Birgit, Diallo, Yaya Satina, Heugh, Kathleen, Wolff, Ekkehart H. (2006) *Optimizing Learning and Education in Africa- The Language Factor. A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Sahara Africa*. ADEA, GTZ, UIE.

Alidou, D. Ousseina (2005) *Engaging Modernity: Muslim Women and the Politics of Agency in Postcolonial Niger*. Madison, Wisconsin: Wisconsin University Press.

Elwert, Georg (2001). *Societal literacy: Writing culture and Development*. In David Olson and Nancy Torrance (Eds.) *The Making of Literate Societies*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Mazrui, A. Ali & Mazrui, A. M. (1998). *The Power of Babel: Language & Governance in the African Experience*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.

Tadadjeu, Maurice.(2004). *Language, Literacy, Education in African Development: A Perspective from Cameroon*. Paper presented at the International Literacy Year Colloquium held in Washington D.C. in October 1990. Publisher by SIL International 2004.

<http://www.pnglanguages.org/silewp/2005/silew2005-005.pdf>







## Célébration de 2006 proclamée Année des Langues Africaines :

La célébration de 2006 – Année des Langues Africaines (ALA), proclamée par le Sommet de l'Union Africaine de Khartoum a été prolongée jusqu'en décembre 2007 par le Sommet de l'UA de juillet 2007 à Accra pour faire le lien avec l'Année 2008 – Année Internationale des Langues.

Malgré cette prolongation, la célébration a eu peu d'effets. Cependant, il convient de noter que certaines activités ont été initiées au niveau national et universitaire depuis 2006 :



### 6 Avril 2006 – Cap Town (Afrique du Sud)

#### Célébration de l'Année des Langues Africaines par l'Université de Cap Town

L'Université de Cape Town en Afrique du Sud, à travers PRAESA, a organisé en Avril 2006 avec les étudiants africains des présentations de poèmes, des chants et des danses dans différentes langues, après avoir rencontré le Ministre des Arts et de la Culture le Dr Paulo Jordan. Des conférences/débats/séminaires ont été organisées tant à l'intérieur qu'en dehors de l'Afrique du Sud. Des matériels tel que « Building Story Bridges for Literacy”: un DVD/Vidéo de sensibilisation de 18m ont été développés au cours de l'Année.

### 18-20 Octobre 2006 - Vienne (Autriche)

#### Célébration des Langues Africaines au Symposium “Africa-Mosaic of Languages”

A ce symposium, des conférences et plusieurs manifestations ont eu lieu pour magnifier les langues africaines.



### 12 mars 2007

#### Journée Nationale de Célébration officielle de l'Année des Langues Africaines – Bamako

L'Université de Bamako-Mali, en collaboration avec l'ACALAN, les Ministères maliens de l'Education et de la Culture et en présence d'universitaires maliens, d'étudiants et d'experts linguistes africains, a célébré officiellement l'Année des Langues Africaines le 12 mars 2007. Des conférences ont été données par des linguistes maliens et certains experts linguistes africains, sur invitation de l'ACALAN, sur l'état des lieux des langues maliennes et africaines, des expositions ont été faites sur les productions en langues nationales et des artistes étaient présents pour magnifier les langues africaines.



### Mars 2007 - Mpumalanga (Afrique du Sud)

#### Conférence sur les langues africaines :

Cette Conférence a été organisée par le Département de l'éducation, du gouvernement provincial de Mpumalanga en vue de célébrer les langues africaines afin de leur conférer leur réel statut.





## Juin 2007 – Cape Town (Afrique du Sud)

Le projet StAAf - Stories Across Africa (Contes et récits à travers l'Afrique), qui est un grand projet de l'Académie Africaine des Langues, a commémoré l'Année des Langues Africaines en concevant une série spéciale panafricaine de « 16 Petits livres pour Petites Mains » pour les enfants de bas âge. Ce projet a été rendu possible grâce au soutien financier de la Fondation Ford et du Ministère autrichien de l'Education. Le comité de pilotage de StAAf a travaillé avec APNET et lancé un appel aux contes et récits appropriés pour la tranche d'âge de 2 à 5 ans à travers le continent. Ils ont invité les éditeurs africains à devenir co-éditeurs avec les éditeurs Sud-Africain des « petits livres pour petites mains ».

Les livres ont été présentés par l'Editeur sud-africain New Africa Books au Salon du livre au Cap en présence du Ministre sud-africain des Arts et de la Culture, le Dr Pallo Jordan



*De la gauche vers la droite : Carole Bloch, Neville Alexander, Pallo Jordan (Ministre Sud-africain des Arts et de la Culture)*

**Novembre 2007 - Berlin (Allemagne)**  
**Séminaire sur «la diversité linguistique en Afrique du Sud et les défis de la Renaissance Africaine»** : ont assisté à ce Séminaire, des Ambassadeurs africains, des académiciens de l'Université de Berlin, des représentants des Ministères, Institutions de la société civile et des représentants de la diaspora africaine, à Berlin et dans d'autres parties de l'Allemagne. Au cours de ce Séminaire Dr Neville Alexander a donné une conférence, dans le cadre des perspectives et de la célébration du patrimoine culturel Sud-africain.

## 12-16 Novembre 2007 Célébration de l'Année des Langues Africaines par l'Université du Malawi

L'Année Africaine des Langues a été célébrée à l'Université du Malawi par le « Centre for Language Studies » du 12-16 Novembre 2007 à travers un Symposium au cours duquel 36 présentations ont été faites sur différents sous thèmes relatifs au rôle des langues africaines, le tout ponctué par des danses culturelles, des récitals de poèmes, des pièces de théâtre et des chants dans les langues nationales.

## 10-12 septembre 2007 - Bamako (Mali) Célébration de l'Année des Langues Africaines à la Conférence Régionale africaine de l'UNESCO sur l'Alphabétisation – Bamako

Sur proposition du Secrétariat Exécutif Intérimaire, une intervention symbolique a été faite par le Président de la République du Mali et le Directeur Général de l'UNESCO pour évoquer l'ALA et l'Année Internationale des Langues, lors de la Conférence Régionale africaine de l'UNESCO sur l'Alphabétisation de Bamako que le Mali a abritée du 10 au 12 septembre 2007. Au cours de cette Conférence, l'ACALAN a fait une exposition présentant le projet de l'Année des Langues Africaines et celui de « Contes et Récits à travers l'Afrique ».

Toujours dans le cadre de la célébration de l'Année des Langues Africaines, le livre intitulé : « Alphabétisation et Diversité Linguistique dans une Perspective Globale » a été édité par Neville Alexander et Brigitta Busch et préfacé par le Secrétaire Exécutif de l'ACALAN, M. Adama SAMASSE-KOU.

A toutes les rencontres auxquelles elle a participé, l'Académie Africaine des Langues a tenu à rappeler que 2006 a été proclamée Année des Langues Africaines. Toutes les productions de l'ACALAN portent le logo de cette année en trois langues (Anglais, français et kiswahili).

Toutefois, au regard du programme d'activités élaboré, la célébration de l'Année des Langues Africaines a été en deçà des attentes tant aux niveaux national, régional que continental. L'Afrique devra alors se préparer pour la célébration de l'année 2008. C'est pourquoi, il est indispensable que tous les pays africains se mobilisent, afin que le Continent ne demeure pas en reste lors des différentes manifestations qui marqueront l'année 2008.

**09-11 mars 2007 - Bamako (Mali)**  
 Retraite de l'ACALAN pour l'élaboration d'un Plan Stratégique décennal (2007 - 2012) suivi d'un Plan d'Action quinquennal (2007-2011).

Cette « Retraite » que la Coopération Suisse a accompagnée financièrement et techniquement, a regroupé autour de l'équipe de l'Académie Africaine des Langues et certains universitaires maliens, des experts africains. Les deux principaux documents issus de cette Retraite sont le Plan Stratégique décennal de l'ACALAN, assorti d'un Plan d'Action de cinq



(5) ans et d'un document de projet de l'Atlas linguistique de l'Afrique (en termes d'objectifs, de méthodologie, de projet de budget, et de stratégie de mise en œuvre). Au regard de la pertinence de cet important projet, la Coopération Suisse a décidé de prendre le leadership en accompagnant le Mali, siège de l'ACALAN, dans l'élaboration de l'Atlas, et s'engage, avec d'autres partenaires, à soutenir toutes les étapes du processus de sa réalisation.

### **01- 06 juin 2007 – Oslo (Norvège)**

Tenue de la 81<sup>ème</sup> Session de l'Union Académique Internationale (UAI). La participation de l'Académie Africaine des Langues, qui a été admise comme membre associé de l'UAI depuis un an, a permis l'élection du Secrétaire Exécutif Intérimaire comme membre du Bureau de l'UAI. C'est également à cette occasion que le Secrétaire Exécutif a.i. a été informé de son élection à la vice-présidence du Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (CIPSH), organe de l'UNESCO. Cette mission a aussi donné l'occasion de tisser des partenariats avec plusieurs structures de Norvège dont la NORAD.

### **09-11 octobre 2007 – Yaoundé (Cameroun)**

Tenue du Colloque sur « Politiques Nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion dans la région de l'Afrique Centrale ». C'était le deuxième de la série des cinq (5) Colloques prévus. L'Académie Africaine des Langues chargée de la préparation, de l'organisation et du suivi de ces colloques, a organisé le Colloque de l'Afrique Centrale, en collaboration avec le CERDOTOLA, et avec l'appui de l'UNESCO, de l'OIF, de l'ADEA, de la Coopération Suisse et d'autres partenaires. Rappelons que l'ACALAN avait déjà organisé à Bamako, du 16 au 18 mai 2006, le Colloque de l'Afrique de l'Ouest et se propose d'organiser les trois autres colloques régionaux (Afrique Australe, Afrique de l'Est, Afrique du Nord) et le Colloque de synthèse en 2008.

### **16 octobre-3 novembre 2007 – Paris (France)**

L'ACALAN a participé à la 34<sup>ème</sup> Conférence générale de l'UNESCO. Au cours de son séjour à l'UNESCO, le Secrétaire Exécutif Intérimaire a participé en tant que vice-président du Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (CIPSH) à la réunion du Bureau du CIPSH.

Enfin, l'Académie Africaine des Langues a participé, sur invitation, à plusieurs autres rencontres qui lui ont donné l'occasion de tisser non seulement des relations partenariales, mais aussi et surtout de prôner d'importantes thématiques :

### **19 et 20 février 2007 – Barcelone (Espagne)**

Réunion de MAAYA-Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique.

### **21-22 février 2007 - Paris (France)**

Participation à l'UNESCO à la célébration de la Journée Mondiale de la Langue Maternelle et à un Atelier de MAAYA sur le cyberspace.

### **24-27 février 2007- Marrakech (Maroc)**

Atelier du CRDI sur la localisation des technologies de l'information et de la communication en langues africaines.

**27 - 28 avril 2007** - Université de Goteborg - Suède L'Année des Langues Africaines a été célébrée par la Section langues africaines du Département des Langues Orientales et Africaines de l'Université de Gôteborg, à l'invitation du Professeur Karsten Legère. Cette célébration a connu la participation de certains chercheurs et linguistes experts de cinq pays nordiques (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède), du Nord ouest de la Russie (Saint - Pétersbourg), de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et de plusieurs pays africains. Au total 27 communications ont été présentées dont celle présentée par le Représentant de l'ACALAN, le Professeur Sammy CHUMBOW, (ancien Vice-Recteur de l'Université de Yaoundé 1), sur le rôle de l'ACALAN dans la promotion des langues africaines.

### **6-10 août 2007 - Johannesburg (Afrique du Sud)**

3<sup>ème</sup> Session de la COMEDAF III, Conférence des Ministres de l'Education de l'Union Africaine.

### **19-23 août 2007 - Durban (Afrique du Sud)**

73<sup>ème</sup> Assemblée Générale de la Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires et des Bibliothèques (IFLA).

### **13 septembre 2007 - Paris (France)**

Séance des Entretiens du XXI<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO sur le thème : "Comment rendre l'éducation plus juste ?"

### **24-28 septembre 2007 - Luzaka (Zambie)**

VIII<sup>ème</sup> Congrès des Professeurs de Français d'Afrique et de l'Océan Indien.

### **12-13 novembre 2007 - Praia (Cap vert)**

Colloque international sur l'Enseignement/Apprentissage du français et du portugais dans le contexte multilingue africain.

### **12-15 novembre 2007 - Rio de Janeiro (Brésil)**

Deuxième Forum sur la Gouvernance de l'Internet

### **11-13 décembre 2007 - Kuala Lumpur (Malaisie)**

Troisième Conférence Mondiale de GKP sur le Savoir (GK3)





## Les Projets de l'ACALAN (suite)

**Le réseau MAAYA – Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique :** Rappelons que ce Réseau, considéré comme un projet majeur de l'ACALAN, dénommé MAAYA, a été officiellement lancé le 21 février 2006, à l'occasion de la Journée Mondiale de la Langue Maternelle, à l'UNESCO, en présence du Directeur Général de cette Institution.

Le but de Maaya est de valoriser et de promouvoir la diversité linguistique comme fondement de l'unicité de la communication humaine. La naissance de ce réseau des réseaux contribuera fortement à la réhabilitation des langues africaines, représentant, selon certaines estimations, le tiers des langues du monde, mais qui demeurent en même temps les moins instrumentées.

Dans le cadre de la promotion du multilinguisme et de la diversité linguistique dans le cyberspace, le Réseau « MAAYA » a initié le projet « Voix et textes », un projet majeur qui a pour ambition de faire en sorte que l'oralité soit revalorisée à côté de l'écrit. L'objectif final du projet est de développer, à terme, un système de traitement de données multilingues orales et textuelles pour les langues africaines. Ce système doit pouvoir servir de base technologique à de nombreuses applications en reconnaissance automatique de la parole, en traduction automatique ou assistée par ordinateur et en synthèse vocale et tonale, pour les langues africaines qui sont peu dotées en ressources numériques, alors qu'elles disposent d'importants patrimoines immatériels à sauvegarder urgemment.

Par ailleurs, suite à la proclamation de 2008 comme Année Internationale des Langues par l'Assemblée des Nations Unies, le Réseau MAAYA envisage de s'impliquer pleinement, aux côtés de l'UNESCO, dans la mise en œuvre de cette année tout en initiant diverses activités.

**Projet « Portail pour les Editeurs et les Ecrivains pour la Production en Langues Africaines » :** Dans le cadre du projet « Développement de l'Édition et des Environnements Lettrés Multilingues en Afrique » (DEELMA) : Mali, Niger, Nigeria et Sénégal, l'Académie Africaine des Langues a bénéficié d'un appui financier de l'UNESCO pour la mise en œuvre du Projet « Portail pour les éditeurs et les écrivains pour la production en langues africaines ». Ce projet a pour objectif la collecte et la constitution d'une banque de données sur les résultats de recherche et les productions en langues africaines et vise à terme à les mettre sur le site de l'ACALAN. Dans le prolongement de ce projet, le Secrétariat Exécutif a participé aux ateliers préparatoires de Bamako (Mali) du 25 au 29 septembre 2006 et de Niamey (Niger) du 03 au 06 Avril 2007. Le Projet a donné à l'ACALAN l'occasion de dynamiser son site web, de former un agent à l'animation de site web, de développer des Portails sur l'édition et la production en langues africaines sur le site ACALAN et sur celui des Editions Gashingo du Niger, en charge de la coordination de la collecte des données.

(Pour plus d'information cf. [www.acalan.org](http://www.acalan.org))





**09-11 mars 2007 - Bamako (Mali)**

Retraite de l'ACALAN pour l'élaboration d'un Plan Stratégique décennal (2007 - 2012) suivi d'un Plan d'Action quinquennal (2007-2011) et pour l'élaboration du document de projet de l'Atlas linguistique de l'Afrique.





Saisie-Composition : Unité PAO Jamana  
Impression : Imprimerie Jamana  
BP. 2043 Bamako - Mali • Tél. : 229 62 89  
e-mail : jamana@jamana.org





**Directeur de Publication : Adama SAMASSEKOU, Secrétaire Exécutif a.i. de l'ACALAN**  
**B.P 10 – Koulouba- Mali. Tél : ( 223) 223 84 47 • Fax : ( 223) 223 84 50**  
**• email : [acalan@acalan.org](mailto:acalan@acalan.org) • site web : [www.acalan.org](http://www.acalan.org)**