



ACALAN

ACADEMIE
AFRICAINNE
DES LANGUES



ACALAN



BULLETIN D INFORMATION N°001

DECEMBRE 2006

ACADEMIE AFRICAINE DES LANGUES (ACALAN)

BULLETIN D INFORMATION N°001

DECEMBRE 2006



ACALAN

S O M M A I R E

Editorial	La Renaissance culturelle africaine en marche African cultural Renaissance starting off Adama SAMASSEKOU, Président-Secrétaire Exécutif Intérimaire de l'Académie Africaine des Langues	3-6
Dossier	Introduction des Langues Nationales dans les systèmes éducatifs : - Pr. Ayo BAMGBOSE - Pr. Neville ALEXANDER - Pr. Arame FAL - Pr. Norbert NIKIEMA	7
Langues et TIC	Conférence thématique de Bamako : « Le multilinguisme pour la Diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberspace » Table ronde de Tunis : « Pour un cyberspace multilingue avec la Participation de tous dans la Société de l'Information et des Savoirs Partagés »	23
Contributions à la Réflexion	Partenariat entre Langues - Pr. Amadou TOURE - Pr. Ayo BAMGBOSE - Pr. Julien Musinde KILANGA - M. Daniel PRADO	31
Informations	- L'ACALAN au cœur des Rencontres - Grands Projets de l'ACALAN	45



Accueil triomphal par le Sommet de Khartoum, le 24 janvier 2006, de la première femme chef d'Etat d'Afrique, S.E. Madame Ellen Johnson-Sirleaf, Présidente du Libéria, accompagnée par plusieurs grandes Dames d'Afrique

Editorial

La Renaissance culturelle africaine en marche

L'année 2006 se sera inscrite dans l'histoire de l'Union Africaine et de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) comme *l'Année de la réhabilitation*.

Réhabilitation du projet éducatif africain. En effet pour la première fois, depuis la création de l'organisation panafricaine en 1963, un Sommet Spécial a été consacré à la Culture et à l'Education : la Décision de l'Assemblée des Chefs d'Etat et de Gouvernement portant sur le lien entre la Culture et l'Education nous réconcilie avec nos valeurs éducatives africaines, en particulier en ouvrant la perspective de la *refondation de nos systèmes éducatifs*.

La Décision de l'Assemblée relative à une seconde *Décennie de l'Education pour l'Afrique (2006-2015)* et au *Cadre d'Action* de la seconde Décennie ouvre le grand chantier de la réhabilitation du projet éducatif africain.

Réhabilitation de la culture africaine. La Charte de la Renaissance Culturelle africaine adoptée par le Sommet de Khartoum, tout en actualisant la « Charte Culturelle Africaine » de 1976 relance, à un moment historique de construction de l'unité du continent, la problématique de la Renaissance Africaine et l'urgence de la prise d'initiatives conduisant à sa réalisation.

Les décisions du même Sommet de convoquer le premier *Congrès Culturel panafricain* et de créer un *Institut Culturel Panafricain* vont dans ce sens.

Réhabilitation des langues africaines. Ce Continent-Berceau de l'Humanité, où dans la très grande majorité de ses Etats les langues africaines n'ont pas droit de cité dans l'Administration, la Justice, à l'Ecole..., a décidé de créer un instrument devant assurer la réhabilitation des langues de ses populations : *l'Académie Africaine des Langues (ACALAN)*, dont les Statuts ont été

adoptés par la Décision Assembly/AU/Dec.95 des Chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Union Africaine. Cette décision historique, qui fait de l'ACALAN l'unique institution intergouvernementale de ce genre à dimension continentale au monde, a été suivie de deux décisions importantes du Sommet de Khartoum mettant la question des langues africaines au cœur du processus de la renaissance culturelle africaine : celle relative à la proclamation de 2006 comme *Année des Langues Africaines (ALA)*, et celle portant révision du *Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique* adopté en 1986.

L'année 2006, c'est aussi la consécration du *Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique*, cette initiative de l'ACALAN, née à Tunis lors de la seconde phase du Sommet Mondial sur la Société de l'Information (SMSI), Réseau qui a été officiellement lancé le 21 février 2006, à l'occasion de la Journée Internationale de la Langue Maternelle, à l'UNESCO, en présence du Directeur Général de cette Institution.

Le but de ce Réseau est de valoriser et de promouvoir la diversité linguistique comme fondement de l'unicité de la communication humaine.

La naissance de ce réseau de 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. De ce point de vue, l'Académie Africaine des Langues, qui considère le pluralisme linguistique africain comme un atout, une ressource plutôt qu'une contrainte, a l'ambition de faire des langues africaines de véritables instruments de développement et d'intégration du continent, en se fondant sur une démarche qu'elle prône à travers le concept de *multilinguisme fonctionnel convivial*.

Cette démarche stratégique, sous tendue par une politique de décentralisation administrative et d'intégration sous-régionale et régionale, est fon-

dée sur le principe essentiel de “convivialité des langues”, selon le concept avancé par le Prof. Marcel Diki-Kidiri, et a comme matrice la langue maternelle, une langue transfrontalière africaine et une langue européenne de communication internationale. Elle nous conforte dans notre choix philosophique et idéologique de la diversité linguistique, en même temps qu’elle nous permet de mettre en œuvre notre vision panafricaniste : c’est la clé de la perspective africaine de gestion de notre plurilinguisme au service du développement du Continent.

Si nous voulons, en Afrique, favoriser l’émergence d’actrices et d’acteurs responsables, capables de participer de manière éclairée aux prises de décision, à la gestion des affaires et au renforcement de la démocratie à la base, si nous voulons réellement promouvoir, dans nos Etats, une nouvelle citoyenneté démocratique – condition sine qua non d’une réelle démocratie participative, alors il faut s’engager résolument dans la promotion et la valorisation des langues africaines, en en faisant des langues de travail dans la vie publique, dans une approche de complémentarité avec les langues officielles actuelles.

Les langues africaines, de ce point de vue, constituent les moyens les plus efficaces de circulation de l’information, d’acquisition de connaissances et, partant, de « **capacitation** » (les anglophones diraient empowerment) des citoyennes et des citoyens, afin d’en faire les véritables acteurs de leur propre développement, c’est-à-dire la maîtrise progressive de leur environnement, au sens large du terme. Aucune conscientisation des populations à la base n’est possible en dehors de leur langue, aucune lutte efficace n’est possible contre les maladies gravissimes telles que le SIDA sans que les messages ne soient conçus et transmis dans les langues nationales ! Aucune Education Pour Tous n’est possible en dehors de l’utilisation des langues africaines dans le système éducatif !

Il est grand temps de créer les conditions pour que les langues communes à plusieurs Etats deviennent aussi des langues de travail et d’intégration d’une même région, par exemple dans les grandes rencontres officielles et au sein des

Communautés Economiques Régionales de l’Union Africaine !

Ce premier numéro du Bulletin d’Information de l’ACALAN est dédié à la problématique de la réhabilitation des langues africaines.

L’Education étant le secteur stratégique par excellence du développement d’un pays, le « dossier » de ce bulletin aborde, à travers une série d’articles de certaines de nos sommités linguistiques africaines, l’incontournable question de l’introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs.

Introduire nos langues dans le système éducatif, c’est garantir leur développement, les maintenir hors de ce système, c’est planifier de manière certaine leur mort !

Promouvoir nos langues, c’est aussi prendre en compte la question de leur présence dans le cyberspace, à l’heure de la Société de l’Information, de la Connaissance et des Savoirs partagés : les initiatives prises dans ce sens sont évoquées dans ce numéro.

Enfin, comment, tout en revendiquant nos droits linguistiques, ***éviter une crispation identitaire*** en prenant en compte la nécessité d’un partenariat vrai et mutuellement bénéfique avec les langues héritées de la colonisation ? Il est grand temps, à côté de l’anglophonie, de la francophonie, de l’hispanophonie et de la lusophonie, de parler aussi de l’***africanophonie*** ! Cette question essentielle est ici prise en charge par des professeurs de renom, en guise d’introduction au débat.

Avec nos chaleureux remerciements à toutes les personnalités qui ont contribué à la réalisation de ce premier numéro, je vous en souhaite une bonne lecture et puissent les Africains d’aujourd’hui, à travers ces efforts de réhabilitation de notre culture et de nos langues, recouvrer une meilleure estime et considération de soi !

Adama SAMASSEKOU
Président-Secrétaire Exécutif Intérimaire

African cultural renaissance starting off



The year 2006 shall be registered as *the year of rehabilitation* in the history of the African Union and of the African Academy of Languages (ACALAN).

Rehabilitation of the African education project. Indeed, for the first time, since the establishment of the Pan-African Organization in 1963, a Special Summit was devoted to Culture and Education: the Decision of the Assembly of the Heads of State and Government on the linkage between Culture and Education reconciles us with our African educational values, while particularly opening up the perspective of *rebuilding our educational systems*.

The decision of the Assembly related to a second *Decade of Education for Africa (2006-2015)* and the *Action Plan* of the second Decade opens up the major roadwork to rehabilitating the African educational project.

Rehabilitation of the African culture. While updating the "African Cultural Charter" of 1976, the Charter of the African Cultural Renaissance adopted by the Khartoum Summit, launches again the issue of the African Renaissance and the need to take initiatives leading to its realization at a historical period of construction of the unity of the continent.

The decisions by the same Summit to summon the first *Cultural Pan-African Congress* and to create a *Pan-African Cultural Institute* go along the same lines.

Rehabilitation of the African Languages. This Continent-Cradle of Humanity, where in most of the States, the African languages are not used in Administration, in Court, and in School..., decided to create an instrument that will ensure the rehabilitation of its peoples' languages: *the African Academy of Languages (ACALAN)*, the Statutes of which were adopted by the Decision Assembly/AU/Dec.95 of the Heads of States and Government of the African Union. This historical decision --that makes of ACALAN the unique intergovernmental organization of this kind at continental level in the World-- was followed by two important decisions of the Khartoum Summit which placed African language issues in the centre of the African cultural renaissance process: the one relative to the declaration of 2006 as the *Year of African Languages (YOAL)*, and the other to the revision of the *Language Plan of Action for Africa* adopted in 1986.

2006 is also the year establishing the *World Network for Linguistic Diversity*, an initiative of ACALAN, created during the second phase of the World Summit on the Information Society (WSIS) in Tunis. This network was officially inaugurated in February 21, 2006, at the occasion of the International Mother Language Day, at UNESCO, in presence of its Director-General.

This Network aims at valorising and promoting linguistic diversity as the foundation of human communication uniqueness.

The creation of this Network of Networks will greatly contribute to the rehabilitation of African languages representing, according to some estimates, one third of the world languages but which remain at the same time the least equipped and documented. From this point of view, the African Academy of Languages, which considers African linguistic pluralism as an asset, a resource rather

than a constraint, aims at making of African languages true instruments of development and integration of the continent, on the basis of an approach it promotes through the concept of ***convivial functional multilingualism***.

This strategic approach, underlying a policy of administrative decentralisation and of sub-regional and regional integration, is based on the essential principle of “conviviality of languages” according to the concept from Prof Marcel Diki-Kidiri, having as a matrix the mother tongue an African cross-border language and a European language of international communication.

It reinforces us in our philosophical and ideological choice of linguistic diversity; and at the same time it enables us to implement our Pan-African vision: it is the key for the African perspective to manage our multilingualism for the development of the Continent.

If we want to promote in Africa the emergence of responsible actors and actresses capable of participating clearly in decision making, in the administrative management and in the reinforcement of grass-root democracy, if we really want to promote, in our States, a new democratic citizenship – a *sine qua non* condition of a true participative democracy – we must resolutely commit ourselves to the promotion and valuing of African languages, making of them working languages in public life. This needs to be done in the spirit to complementarity together with the present official languages.

From this point of view, African languages are the most efficient means of circulating information, of knowledge acquisition and, therefore of empowering citizens in order to make of them the true actors of their own development, which implies the progressive mastery of their environment, in the broad sense of the term. It is not possible to raise awareness among populations without their language; no efficient fight is possible against extremely serious illnesses such as AIDS without the message being designed and conveyed in national languages! No Education for All is possible without the use of African languages in the educational system!

It is great time to create the conditions for languages shared by several States to become also working and integration languages of a same region, for example in important official meetings and within the Economic Regional Communities of the African Union.

This first issue of the ACALAN Information Bulletin is devoted to African Languages rehabilitation.

Education is being the strategic sector of development of a country. Through a series of articles from some of our leading African linguistic experts, the “information packs” of this bulletin tackles the unavoidable issue of introducing national languages in the educational systems.

Introducing our languages in the educational systems is to guarantee their development, maintaining them outside of the systems is planning for sure their death.

Promoting our languages is also taking into account the issue of their presence in cyberspace, at the time of the Information and shared knowledge Society : the initiatives taken in this sense are mentioned in this present issue.

Finally how can we ***avoid identity tensions*** and consider the need for a true and mutually beneficial partnership with the languages inherited from colonisation while claiming our linguistic rights? It is great time, in addition to “anglophonie”, “francophonie”, “hispanophonie” and “lusophonie”, to talk also about “***africanophonie***” ! This basic question is considered here as an introduction to the debate by renowned professors.

With our warmest thanks to all the personalities who contributed to this first issue, I wish you a good reading and may all Africans of today -- through these efforts of rehabilitation of our culture and our languages-- find again a better self-esteem and self- respect!

Adama SAMASSEKOU
President-Interim Executive Secretary

INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS

Les quatre textes qui suivent sont de linguistes de renom, chacun donnant son éclairage sur le multilinguisme et sur la question de l'introduction des langues africaines dans les systèmes éducatifs africains. Pour l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), il ne fait l'ombre d'aucun doute que le développement de l'Afrique passe par celui de ses langues. Ce qui explique que le slogan choisi pour célébrer l'Année des Langues Africaines soit «Les Langues Africaines pour le Développement de l'Afrique ». Or la meilleure façon de valoriser les langues africaines est leur introduction dans les systèmes éducatifs en développant un multilinguisme fonctionnel convivial.

African Languages in the School System

Ayo Bamgbose
Emeritus Professor of Linguistics
University of Ibadan

African languages feature in the school system in two roles: as a subject in the curriculum and as a medium for teaching other subjects. As a subject, they are taught to speakers of the languages (with the subject technically referred to as L1) or to speakers of other languages (with the subject technically referred to as L2). The teaching of African languages as L1 is the norm, not only in terms of frequency of occurrence but also in terms of levels of instruction. For example, even when a language ceases to be used as a medium of instruction, it is frequently the case that it continues to be taught as a subject even at secondary and tertiary levels of education. In certain countries where African languages are not used as a medium of instruction, it is possible for students to do research on them as part of the requirement for degrees in linguistics.

The teaching of African languages as L2 is extremely important, considering the need for communication and intercultural development in the African multilingual situation. Unfortunately, this component of the language programme is often denied the recognition it deserves. In the post-independence years, students from America and Europe used to flock to universities in Africa for language and acculturation courses. It is an irony that, today, L2 instruction flourishes more abroad than in the home countries where these languages are spoken.

Four different practices can be observed in the use of African languages as a medium of instruction. First, they can be totally ignored or only used for oral explanations, while children are being taught through an official language, mainly an imported language, such as English or French. This is the worst practice, which is now generally discredited, since it ignores a vital asset, i.e. the language that a child already speaks before coming to school. Second, they can be used for introducing children to literacy and gradually phased out in favour of an official language. This practice is also almost as bad, since it limits the teaching of, and acquisition of knowledge by, African children in their own

languages. Third, they can be used for teaching all subjects up to a certain level before a change-over to a different medium, again mainly an imported official language. This is the most commonly encountered practice and it is at least an improvement on the first two, but it has the disadvantage of causing the use of African languages for learning and teaching to be abandoned at some point in the educational cycle. Fourth, they can be used as joint medium with an official language and employed for teaching all subjects for as long as possible in the school system. This practice has a lot of merit, provided it does not involve limiting African languages as a medium to the teaching of “soft” subjects, such as culture and religion, while the “hard” subjects, such as mathematics and science, are taught in imported official languages.

The main principles underlying the choice of a medium are as follows:

- A child’s mother tongue or a language of the immediate community that the child already speaks should be the medium of instruction when a child enrolls in the school system.
- Such a language should be used for learning and teaching for as long as possible in the educational cycle.
- Bilingual or multilingual education should be the norm, particularly in the African multilingual situation.

Specifically, imported official languages, which continue to play a major role in most African countries, should be well taught *as a subject* from the beginning of the educational cycle. Their use *as a medium of instruction* should be based on educational and linguistic factors, and not merely an automatic replacement of a mother tongue medium. An educated child in today’s world should be at home in his or her culture as well as the cultures of other peoples. Since language is an integral part of culture, it also means that learning other people’s languages should be accepted as a natural preoccupation. However, what is awkward in the African situation is the way an African child is subjected to learning in a language that is foreign to him or her, even before he or she has been given an opportunity of developing concepts in his or her own language. UNESCO’s Guidelines on Language and Education aptly summarize the necessary require-

ments in terms of three basic principles:

- *mother tongue instruction* (as a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experiences of learners and teachers)
 - *bilingual and/or multilingual education*, (at all levels of education as a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies), and
 - *inter-cultural education* (language as an essential component, in order to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights)
- (UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World*, p.30).

The basic principles adopted by UNESCO arise from a consensus from declarations, conventions and resolutions from conferences generally agreed to by member states. However, there are varying degrees of compliance and implementation. The usual excuse is that there are constraints militating against full implementation. Such constraints include the fact that there are many languages available for use as medium of instruction, the low level of development of many languages (some of them unwritten), non-availability of teachers, inadequacy of teaching materials, and the cost of implementing a mother tongue medium policy.

The foregoing constraints are usually mechanically recited as if they are unique to a given country or situation. People tend to lose sight of the fact that several African countries have grappled with these constraints and overcome them by sheer determination to effect a change. For example, there have been successful projects involving the use of so-called minority languages in which materials have been provided for learning and teaching at relatively low cost, just as language development activities (including vocabulary expansion, terminology creation, translation, compilation of dictionaries and writing of grammars) have been carried out with a view to using African languages for teaching subjects hitherto taught in English. Special schemes for training of teachers have been tried, including specialist language institutions for teacher training, short training programmes, and conversion programmes for non-language specialists to become language teachers. The issue of cost is a convenient bogey for avoiding meaningful action. It has been

shown again and again that the alleged exorbitant cost is based on fiction rather than reality. In any case, the fact that a desirable policy is expensive is no argument for saying that it should be abandoned. As an eminent educationist in my country is fond of saying, "If you think that education is expensive, try ignorance!"

The unspoken and hardly ever acknowledged reason for not implementing an adequate language policy in education has nothing to do with the constraints many officials seek refuge in. The real constraint is lack of commitment or, to put it in the familiar parlance, lack of political will. By way of comparison, economic reform is difficult and riddled with many constraints, including painful economic adjustment, rise in cost of living, decline in quality of life, social discontent and political resistance. Yet, most African governments pursue such reform, as though the very life of the nation depends on it. True, in matters of the economy, there is the IMF and the World Bank to whip government leaders into line, and no such push is avail-

able for language policy in education! The point, of course, is that because economic reform is considered important, it has to be embraced at all cost. If a fraction of the commitment to economic policy is given to language policy, there would have been a revolution in the implementation of language policy in education, particularly in the use of African languages for learning and teaching in the school system.

What is the way forward? There is already a fair amount of experience, which needs to be shared. There is no point re-inventing the wheel. I suggest that we pool and document the African experience in the field of language in education. In this task, ACALAN should play the leading role as the motivator and clearinghouse. Once the information is available, it should be widely disseminated. Thereafter, each country should formulate a plan of action, including a time-table of how to implement the language policies in education based on the principles so eloquently enunciated by UNESCO.



Mother tongue-based bilingual education as political and educational strategy

Neville Alexander
Cape Town University, South Africa

I

The clearest manner of indicating what is at stake for the people of Africa in the field of language policy in education is to pose the question: *how can we make the move from the existing situation where the former colonial languages dominate to one where the indigenous languages of Africa become dominant?* The answer given to the prior question, i.e., whether this is a desirable scenario, constitutes no less than the political litmus test of the democratic credentials of the government or of the regime concerned¹. This is so for the simple reason that the empowerment of “the people”, who are after all the beginning and the end of a democratic system, is axiomatically only possible in and through a language, or languages, in which they are proficient. Yet, no government in Africa today can claim that the generality of the population has a sufficient command of the so-called “official”, i.e., former colonial, languages such that they can conduct their essential daily transactions in those languages without assistance. I wish to stress that this question does not derive from some narrow-minded national or ethnic chauvinist imperative. It is based firmly on the ground of (linguistic) human rights in a world where cultural diversity is slowly beginning to be seen as just as important for the survival of the human species as are biological and political diversity respectively².

II

It is generally the case that a subtractive, at best a transitional, bilingualism paradigm holds all school education in most of sub-Saharan Africa in thrall. Most parents and even teachers believe that because of the so-called “deficits” of African languages, it is best that children be taught as soon as possible in English or in French. It is my view that we cannot ignore this obviously false premise, which has acquired fetish status and is treated as a taboo subject that brooks no questioning. I believe that we can learn much from the manner in which the AIDS pandemic is being addressed in many of the countries of the continent. Only a detailed, door-to-door type of campaign, sustained over an extended period of time, will effectively lead to a mind-shift in this regard. Moreover, successful pilot projects in L1-medium and bilingual education in different parts of the continent will eventually convince parents and other stakeholders that we can and should normalise African school education systems³. Because those of us who hold this view are still a relatively small minority, even among the intellectuals of the continent, we have to weave together a dense network of such projects with a view to helping one another and publicising the success stories.

Given the language attitudes of most of the people of the continent, we have to accept that bilingual education as a transitional strategy is the best way to negotiate the trajectory I suggested by way of the question I posed at the very beginning of this talk. To put the matter as simply as possible: we have, on the one hand, to satisfy the desire of parents to have their children taught in a global language such as English and, on the other hand, create the basis for the lexical and functional expansion, usually referred to as elaboration and modernisation of the indigenous languages by using them as languages of teaching at all levels of education in a systematic and planned manner. This is the challenge in a nut-

¹ This is an abridged version of a paper originally delivered at the Second National Symposium on National Language Policy in Mangochi, Malawi, in October 2000.

² See, e.g., Skutnabb-Kangas 2000.

³ Important experimental research in bilingual, specifically dual-medium, education are underway in numerous African countries. Nigeria, Cameroon, Mali, Senegal, Niger, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Zambia, Malawi, Namibia, Mozambique, South Africa, Reunion, all have such projects running currently.

shell. I should add, though, that we will win this battle only if we can demonstrate the economic rationality of such a strategy. So, even though we might be motivated in the first instance by pedagogical and psycholinguistic considerations, we have to undertake the research that will show business, government and society in general that the local languages have market value. In a globalising - as opposed to a civilising - world, this is the decisive argument.

There is a growing body of research that shows clearly the economic benefits of MTBBE in terms of efficiency and productivity gains, among other things. Unfortunately, apart from a few limited cases, there are no similar studies in regard to African school education. Of course, in recent years, there has been a decided thrust in the direction of rehabilitating L1-medium education in Africa, at least at the level of advocacy.

The specifically pedagogical arguments in favour of "mother-tongue" education are too well known to have to be repeated here. There is consensus among virtually all scholars in this field that wherever possible, the first, or home, language(s) of the learner should be used as the language of learning and teaching (Lolt) because of the conceptual and cognitive advantages of using a language the learner already knows well. The fact that under favourable conditions, any language can be used as a Lolt without disadvantage to the learner does not in any way reduce the efficacy of the L1- argument under normal conditions. All it tells us is that we should never be dogmatic in matters pedagogical! The Cummins-Skutnabb-Kangas threshold hypotheses about when it is possible to go from one medium to another without disadvantage to the child are useful as guidelines for the implementation of a bilingual, or a multilingual, system. I wish to emphasise, however, that it must be our goal in principle to extend the use of the home language as a Lolt throughout the schooling system and, where this is feasible also to the tertiary education system. In every case, such a stand implies very long term planning, something which happens in all spheres of life that are fundamental to human survival.

III

In South Africa, we are at a crossroads. We can go along the same road which the rest of independent Africa went, one that turned out, if we speak honestly, to be a detour. For, it is a fact that most countries on the continent are beginning to turn back to L1-medium education since the L2-based systems have benefited only a tiny minority and are in any case irrelevant as soon as we have to consider the massification of schooling. Increasingly, informed people are beginning to believe that this is the way to go, for the reasons I have already referred to. However, even the most sanguine among us cannot in good conscience recommend the immediate implementation of an unqualified L1-medium system, at least until the majority of the existing staff in the schooling system have received the appropriate training. Fortunately, this is not the only alternative. A bilingual educational system comprising a range of different options which progressively phases in the use of the home languages of the learners as the Lolt - initially in a supportive but increasingly as a formative medium - is, in my view, the appropriate answer to the dilemma. This could range from language support for the local languages in the classroom to a fully-fledged dual-medium approach. The actual variant decided upon would have to be determined by the concrete situation seen in terms of teachers' competence, availability of books and other educational resources as well as by language attitudes and the overall linguistic environment. Whichever variant is adopted after careful consideration of all the relevant factors, the essential point, as is emphasised in the language policy in education document of the central Department of Education of South Africa, is to maintain the mother tongue throughout the educational career of the child or the learner. This should mean that it should be used as the Lolt as far as possible and, where it is not possible to do so, it ought to be offered as a subject at the L1-level.

IV

The point of this digression is that what is possible in South Africa is, *mutatis mutandis*, possible in most other African countries. For reasons already adverted to, it is my view that we ought to compare notes, as it were, in order to reinforce our mutual

efforts to put in place more appropriate educational, including language educational, policies in our respective countries. Colonialism and apartheid have left us with the devastating legacy of insecurity in regard to the capacity of our languages to become languages of power. We have to build a bridge over this chasm in order to arrive at a situation where the peoples of Africa can make an informed choice when they are called upon to do so in given circumstances. As the situation is at this moment, there is effectively no choice at all. Leaders and educational planners choose the English (or French)-only, or English/French-mainly, route because they genuinely see no other way. They reinforce the sense of powerlessness from which most African people suffer when they compare their conditions of life with those of almost any other group of people in the world and they are unable to give the kind of leadership, which has as its destination a completely different social set-up. *Where there is no vision, the people perish.* This ancient truth continues to hold. Only if we are able to show people, also by our own behaviour, that the languages of the African people are potentially and actually languages of power, which have value in the market and which are able to give expression to the most subtle feelings, the most nuanced perceptions and the most complex thoughts of human beings will they begin to believe that we do not have to use a foreign language in order to be part and parcel of the modern world.

Knowing English is a wonderful and important asset, especially in the world since 1945. But knowing English should not lead to the destruction of

other languages and it should not become an instrument of individual and group disempowerment. If it does, then it is time to reflect on how we can transform it into a means of empowerment. Bilingual education is one such strategy. It is necessarily a transitional strategy because once the local languages have acquired sufficient power and are used as self-evidently in high status functions as English is today, the need for bilingual education or more specifically, dual-medium education, will fall away. People may wish to retain it because of perceived advantages or they might opt for an English-medium approach. Either way, they would be in a position to make an informed choice. Far-sighted language policy and planning, to put the matter differently, is an important contribution to the consolidation of democracy.

Those of us who have understood the strategic significance of ACALAN in the context of the African Renaissance are convinced that the leadership of this AU institution will make the decisive difference during the next decade.

References cited

- Skutnabb-Kangas. 2000. *Linguistic Genocide in Education - Or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Skutnabb-Kangas, T. and Cummins, J. (eds.) (1988) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

Expériences d'enseignement bilingue et perspectives pour un véritable développement des langues africaines

Arame Fal, linguiste
Dakar, Sénégal

« Il ne faut pas considérer les langues européennes comme de riches diamants enfermés sous une cloche et dont les brillants reflets nous aveuglent ; l'attention doit être fixée plutôt sur le processus historique de leur formation. Notre raison devient alors créatrice en s'apercevant que de telles voies sont praticables par tous ».

CH. A. Diop, Les Fondements Culturels, Techniques et Industriels d'un Futur Etat Fédéral d'Afrique Noire, Présence Africaine, 1960, pp 23-24.

À l'heure où l'Union Africaine vient de confier à l'Académie Africaine des Langues (Acalan) la mission fondamentale de hisser les langues africaines au rang de langues de développement aptes à tous les usages, non seulement au niveau de l'école mais aussi dans toutes les activités de la vie publique, il nous paraît judicieux de réorienter les expériences d'enseignement bilingue langues africaines / français, actuellement menées dans un certain nombre de pays de la Francophonie, afin qu'elles cadrent mieux avec les objectifs visés. Avant d'aller plus loin, il y a lieu de rappeler ici les grandes lignes de ces expériences.

Les expériences d'enseignement bilingue

Les faits développés se fondent sur les communications du Burkina, du Mali, du Niger¹ et du Sénégal², présentées lors de différents séminaires. Il s'agit d'un enseignement bilingue langues africaines / français, le français étant introduit de manière précoce, dès la première année (premier trimestre pour les uns, deuxième trimestre pour les autres). Au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus, la part réservée aux langues africaines se rétrécit (cela peut aller de 90% au début du cycle à 10% à la fin) au point de ne pas figurer dans les épreuves de fin de cycle.

Les expériences sont soutenues par des projets, ce qui met les écoles concernées dans une situation relativement avantageuse par rapport aux écoles traditionnelles.

Elles affichent les objectifs suivants :
valoriser les langues maternelles et favoriser, par la même occasion, un meilleur accès à l'éducation ;
réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;
développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;
améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental.

La réflexion développée dans les lignes qui suivent s'intéresse à certaines questions que nous estimons fondamentales pour la nécessaire réorientation évoquée plus haut.

Le statut des langues africaines à l'école

La pratique consistant à reléguer les langues africaines dans les premières années de l'école élémentaire d'abord à l'écrit ensuite à l'oral exclu-

¹ Actes du Colloque sous-régional sur l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs, Conakry, 28-29 août 2003

² Restitution du colloque de Conakry, Aide et Action Dakar, juillet 2004

sivement, sert peut-être l'amélioration de l'enseignement du français mais elle ne favorise nullement le développement technique de ces langues, car à ce niveau les besoins ne sont pas de nature à stimuler la recherche et la créativité. Les langues africaines doivent, dans une démarche prudente, graduelle et concertée, être utilisées dans tous les cycles et dans toutes les disciplines, particulièrement dans les disciplines scientifiques, pour que l'enfant africain assimile rapidement la science. C'est tout le sens du combat que Cheikh Anta Diop a mené toute sa vie au nom de la Renaissance africaine. Dans son article « Comment enraciner la Science en Afrique³ », il va au-delà de l'extension du lexique, il s'agit pour lui, à travers l'exemple du wolof, d'installer les langues africaines dans la tradition d'un discours scientifique cohérent. En effet, pour se développer réellement, les langues ont besoin de conquérir de nouveaux domaines du savoir. Toutes les langues du monde ont eu à se soumettre à cette épreuve. En effet une langue ne naît pas langue de culture, langue scientifique ou autre, elle devient tout cela par le travail de l'homme. Et c'est tout le sens de la citation de l'illustre savant placée en exergue.

La nécessaire définition de nouveaux contenus

L'introduction des langues africaines ne devrait pas consister à traduire dans la langue africaine les contenus élaborés en français, comme cela semble être le cas dans les expériences en cours. Il est évident que l'enseignement dans une langue déjà connue de l'enfant exige une autre démarche. C'est pourquoi dès la conception, mathématiciens, linguistes, didacticiens, spécialistes de différents domaines d'études et autres pédagogues doivent travailler dans l'interdisciplinarité pour intégrer de manière harmonieuse les contenus commandés par le développement de l'Afrique. Il faut reconnaître que partout, aussi bien dans les classes bilingues que dans les classes traditionnelles, il y a une prise de conscience quant à la nécessité d'introduire de nouveaux contenus (sida, éducation aux problèmes de population, paludisme, éducation à la citoyenneté, environnement etc.), mais cela se fait de

manière désordonnée, chaque initiateur de projet préparant les modules qui l'intéressent pour leur introduction dans les programmes. Il faut harmoniser tout cela sous la responsabilité des spécialistes de l'éducation, chargé de concevoir les programmes.

La formation des enseignants

Nous pensons que les enseignants doivent être formés dans les structures de formation des enseignants tout courts. La formation initiale doit prendre en charge toutes les implications du système à appliquer, en particulier l'entraînement à la communication orale et écrite dans les langues concernées, l'étude approfondie de leurs grammaires et de leurs littératures, la didactique de ces langues etc.

Pour nous en tenir aux activités langagières, une des missions fondamentales du maître de langue - qu'il intervienne en français ou dans les langues africaines - est d'entraîner ses élèves à l'expression orale et écrite de la langue concernée. Il s'ensuit qu'il doit s'initier à la linguistique générale, ce qui lui permettra de mieux comprendre les schémas généraux d'organisation de la phrase et surtout d'appliquer en toute connaissance la méthode qu'il utilise. Si, en France, la rénovation de la pédagogie de l'enseignement de la grammaire intervenue à la fin des années 60 a eu du mal à s'implanter, c'est que la plupart des maîtres n'avaient pas la formation linguistique de base qu'exigeait cette nouvelle approche. En plus de ce soubassement nécessaire à tout maître de langue, le maître en langues africaines a également besoin de connaître le fonctionnement de la langue concernée, dans toutes ses composantes (phonologique, grammaticale, lexicale...), ainsi que la littérature produite dans cette langue. Comme il est également chargé de préparer le bilinguisme, il doit être suffisamment armé pour travailler, dès le début, dans la perspective de la deuxième langue. Autrement, la comparaison grammaire du français / grammaire d'une langue africaine risque d'être un rapprochement négativiste « telle langue n'a pas de subjonctif, n'a pas de conditionnel etc., la structure du français étant érigée en langue de référence. On voit par là que le

³ Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire, série B, tome XXXVII, n°1, 1975, pp.154-233

temps généralement accordé à la formation des enseignements en langues africaines – quelques mois voire quelques semaines – est insignifiant.

Rompre l'isolement des langues africaines dans les écoles

L'un des points faibles de toutes ces expériences, c'est qu'elles se passent en vase clos, ce qui limite considérablement la pleine réalisation de l'un des objectifs évoqués plus haut, à savoir « une plus grande intégration de l'école et du milieu ». Les langues africaines n'ayant pas droit de cité dans la vie publique administrée exclusivement en français, les apprenants sont coupés du milieu nourricier qui devrait, en favorisant la réutilisation grandeur nature des acquisitions, garantir la solidité et la pérennisation des résultats.

Ces expériences doivent s'inscrire dans le cadre global du développement de l'Afrique qui ne peut se faire sans la prise en compte des langues que parlent les populations. L'utilisation des langues africaines dans l'enseignement et l'alphabétisation n'a de sens que si elle découle d'une nouvelle politique linguistique qui intègre les langues africaines dans tous les secteurs de la vie nationale, en vue de mettre à la disposition de l'ensemble des populations les informations de base sans lesquelles il ne saurait y avoir de développement. Il s'agit en fait de promouvoir la communication directe entre les populations et les autorités dirigeantes, par l'adoption de langues que ces dernières comprennent. C'est ce qu'avait compris Cheikh Anta Diop, lorsqu'à la veille des indépendances africaines, il exhorta les futurs dirigeants à définir et appliquer une politique linguistique volontariste pour la reconnaissance des langues africaines comme langues de gouvernement, conjointement avec les langues européennes de colonisation. C'est dire que ces expériences ne doivent pas se limiter à l'école, elles doivent dans une démarche progressive et concertée investir tous les secteurs de la vie nationale. Il convient ici de rappeler qu'en France, le constat de l'absence de communication entre autorités administratives utilisant le latin comme langue de travail et administrés ne comprenant pas cette langue dans leur grande majorité, avait amené François Ier à promulguer en 1539 l'Ordonnance de Villers-Cotterêts par laquelle il prescrivit

l'usage du français à la place du latin pour l'administration de la justice, l'établissement de l'état-civil et la rédaction des actes notariés. Celle-ci stipule dans son art. 111. « ... nous voulons d'oresnavant que tous arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement ». L'application de cette Ordonnance a non seulement permis à la population d'être un participant responsable de l'administration de la justice, mais de poser, grâce à un effort d'adaptation de tous les acteurs (notaires, avocats, magistrats etc.), le fondement d'une justice administrée en français et non plus en latin. C'est ce que souligne Philippe Lafarge, Bâtonnier de l'Ordre des Avocats, dans sa communication au 450ème anniversaire de l'Ordonnance de Villiers-Cotterêts, (séance du jeudi 28 septembre 1989 in pp. 21- 25) : « En rapprochant le juge du justiciable, en l'obligeant à parler sa langue, en le contraignant à un effort de transposition, en français, d'un droit issu d'une culture complexe, appris en latin, cette Ordonnance a fait naître l'irrésistible nécessité de la traduction du droit, puis ultérieurement de la construction d'un système de pensée cohérent où l'analyse précède la synthèse. La voie royale de l'Ecole du droit français était ouverte ».

Pour le développement de l'Afrique, il urge que les expériences d'utilisation des langues africaines dépassent le cadre de l'école pour s'étendre à d'autres secteurs comme la justice, l'administration des collectivités locales par exemple.

L'utilisation des langues africaines dans les assemblées – à différents niveaux – pour être efficiente réellement, devrait être soutenue par les indispensables mesures d'accompagnement comme l'alphabétisation des élus, la traduction des textes réglementaires et des documents de référence, la formation des secrétaires pour l'établissement des procès-verbaux de réunions etc. Cette action assortie d'une formation de base appropriée est nécessaire pour que les élus soient à un niveau d'information acceptable.

C'est le lieu de saluer l'heureuse initiative de l'Union Africaine de faire figurer le kiswahili parmi les langues de travail de cette auguste institution. Mais il reste à prendre les dispositions nécessaires pour une application durable : initiation à l'écriture, alphabétisation, interprétariat, traduction des documents de base etc. De telles dispositions doivent s'étendre au niveau des organisations régionales et sous-régionales africaines, afin que des langues africaines y trouvent leur place. C'est la condition pour la pleine participation des populations à la vie de ces organisations.

Les organisations internationales chargées d'impulser et de financer des programmes d'alphabétisation – mais aussi les experts nationaux qui initient les projets et les mettent en œuvre - doivent asseoir un programme volontariste d'alphabétisation, à la mesure des enjeux. Ils peuvent tirer parti des progrès énormes accomplis depuis au moins une décennie au plan de la recherche fondamentale et appliquée en linguistique, avec le développement de publications de toutes natures mais aussi des immenses possibilités qu'offrent les technologies de l'information et de la communication en matière de formation de formateurs, de production rapide de matériels didactiques et surtout de large diffusion à distance des connaissances, pour proposer des programmes capables d'éradiquer l'analphabétisme massif dans un délai raisonnable.

S'agissant de la presse, le moment est venu d'intégrer les langues africaines au niveau des écoles de journalisme, afin de régler de manière systématique et professionnelle les problèmes liés à l'adaptation de ces dernières aux besoins de la communication moderne, et ce, tant au niveau de la presse audiovisuelle que de la presse écrite. Le travail globalement positif (au plan du traitement de l'information, de la maîtrise de la langue, de l'enrichissement lexical) que les éditeurs de presse ont réalisé avec l'émergence des radios privées et des radios communautaires émettant en langues africaines), ils peuvent, avec l'aide des linguistes, l'entreprendre pour la presse écrite. C'est à ce prix qu'ils pourront augmenter sensiblement le faible tirage des journaux (au Sénégal par exemple, le tirage des quotidiens tournerait autour de 20 000 exemplaires pour une population de 10 millions d'habitants, c'est vraiment insignifiant !)

Ce nécessaire aménagement d'un milieu ambiant propice doit être accompagné d'autres actions connexes comme l'initiation à l'écriture des langues africaines de tous ceux qui sont déjà instruits dans la langue européenne ou en arabe, la promotion de la littérature etc.

Les langues nationales retrouvent le chemin de l'école au Burkina Faso

Norbert Nikiéma
Université de Ouagadougou

Le présent article rend compte d'une expérience d'éducation multilingue menée ces 10 dernières années au Burkina Faso dans le cadre de la coopération entre le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et l'ONG Oeuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) ; il expose les stratégies utilisées, les défis relevés, les résultats obtenus et évoque les perspectives de sa capitalisation par sa généralisation dans les écoles publiques et privées. On pourra trouver des présentations plus détaillées dans les éléments bibliographiques.

1. La volonté politique de voir les langues nationales à l'école

1.1. Défis du système éducatif formel burkinabè et tentative de recours à l'approche bilingue

Plusieurs études et foras ont mis à nu diverses tares de l'éducation au Burkina Faso. Dès 1974, une étude de la Direction des Etudes et de la Planification consignée dans un rapport connu sous le titre de « dossier initial » constatait que le système éducatif était peu performant : « 34 % des garçons et 42 % des filles tombent dans l'analphabétisme de retour ; pour 1 000 élèves inscrits au CP1, seulement 17 seront titulaires du baccalauréat 13 années plus tard » (p. 37).

Vingt ans après, on constatait encore que si le taux brut de scolarisation est passé de 16 % en 1983 à 31,8 % en 1994, il restait très bas, et que, surtout, les performances du système était sans commune mesure avec les efforts financiers et les attentes : les Etats Généraux de l'Education (1994) font observer à propos de l'éducation de base formelle (l'école primaire) que « le rendement interne du système est très faible, quel que soit l'indicateur utilisé, car on note un faible taux de promotion et

de forts taux de redoublements, d'abandons, d'exclusions aux différents niveaux du cycle » (p. 25). Selon le document *Education de base pour tous au Burkina Faso*, « en considérant qu'un élève a droit à 2 redoublements dans sa scolarité mais pour des années d'études différentes, on constate que la durée moyenne des études primaires par élève sortant diplômé du cycle est de 12,2 années contre normalement 6, et le ratio input/output n'est que de 26,5%. Sur 1000 élèves inscrits au CP1, seulement 205 élèves arrivent au CM2 en 6 années, c'est-à-dire, sans redoubler, et 599 en 8 années » (p.8).

La recherche de solutions à ces tares avait conduit le gouvernement à entreprendre une réforme de l'éducation dont la mise en œuvre a commencé en 1979.

L'une des innovations essentielles de la tentative de réforme a été l'expérimentation de l'utilisation, comme médiums d'enseignement, des trois principales langues nationales (le dioula, le fulfuldé, et le mooré) dans les écoles expérimentales retenues (environ 120). C'était la première fois qu'il était question d'utiliser les langues nationales dans le système d'éducation formelle.

Mais alors que la décision de mener l'alphabétisation dans les langues nationales a été généralement acceptée tacitement comme allant de soi – encore que tout le monde n'en voyait pas l'utilité –, celle d'expérimenter l'utilisation de langues nationales dans le système formel a déchaîné les passions et rencontré une forte résistance plus explicitement exprimée par la classe francophone. Parmi les objections et les « craintes » exprimées avec plus ou moins de force, on mentionnera les suivantes :

- le scepticisme sur la capacité des langues nationales à servir de médiums d'enseignement de disciplines telles que les mathématiques et les sciences ;

- la conviction que l'utilisation des langues nationales gênera pour sûr l'apprentissage ou la bonne maîtrise du français ;

- la conviction qu'un enseignement dans les langues nationales ne peut être qu'un enseignement au rabais. On en voulait pour preuve l'attitude de certains hauts responsables de l'éducation de l'époque, qui tiraient leurs enfants pour les mettre à l'abri de l'expérimentation ;

- l'objection selon laquelle les trois langues retenues seront à la généralisation aussi étrangères pour certains enfants que l'est le français pour tous

; or le nombre élevé de langues nationales exclut qu'on envisage de les utiliser toutes à l'école; et si on ne peut pas utiliser toutes les langues, autant n'utiliser que le français pour tous ;

- la conviction que l'enseignement dans les langues nationales serait trop coûteux.

La réforme a été arrêtée en 1984 sous le régime révolutionnaire, sans évaluation officielle.

Cet arrêt a été accueilli par un grand ouf de soulagement par ceux qui la caractérisaient volontiers de "réforme-assassinat dont la déraison et la méchanceté n'avaient d'égales que la perte de milliers d'enfants innocents" (Ilboudo K.E. 1984:21).

L'interruption de la réforme a créé une situation de confusion, voire de désarroi et de psychose chez les parents d'élèves et les élèves des écoles expérimentales, qui se sont sentis quelque peu piégés sinon abusés. Par ailleurs, la réforme ayant été interrompue alors que les premiers élèves « cobayes » étaient en cinquième année (CM1), il n'a pas été possible de réunir des preuves indépendantes d'efficacité ou non de l'utilisation des langues nationales et de savoir combien auraient réussi au certificat d'études primaires (CEP) l'année suivante¹.

Les Etats Généraux de l'Education (1994) ont cependant réaffirmé l'opportunité de l'utilisation des langues nationales dans le système d'éducation formelle et par la suite le gouvernement a lancé un appel à la société civile pour la recherche d'alternatives au système éducatif en cours. En réponse à cet appel, plusieurs innovations ont vu le jour à quelques années d'intervalle : les écoles bilingues, expérimentées dans le cadre de la coopération l'ONG Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) dans le cadre de sa coopération avec le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), les Ecoles Satellites et les Centres d'Education Non Formelle (CEBNF) dans le cadre de la coopération MEBA-UNICEF, les Ecoles communautaires soutenues par Save the Children. Dans tous ces projets on expérimentait aussi entre autres l'utilisation des langues nationales dans les premières années de l'enseignement. L'ONG Tintua en faisait de même dans ses écoles banmanuara avec le gulmancéma. Toutes ces expériences se

poursuivent jusqu'à ce jour. Nous rendons compte ici de la première, qui a commencé en 1994, soit une année avant les autres.

2. L'expérimentation de l'éducation bilingue dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO

L'expérience d'éducation bilingue est décrite ici sous son aspect de programme de recherche-action évoluant sur la base d'hypothèses de départ et d'ajustement de ses stratégies en fonction des nouvelles données. L'expérience a connu trois phases principales que nous présenterons tour à tour en évoquant à chaque fois les défis, les leçons tirées et potentialités enregistrées, ainsi que les ajustements opérés en conséquence dans le programme.

2.1. La première phase (1994-1998)

La phase pilote (1994-1998) cherchait à mettre au point une formule de « scolarisation bilingue accélérée » pour des enfants qui avaient dépassé l'âge de recrutement à l'école (9 ans et plus). Afin de combler le retard accusé par ces enfants, et en tenant compte du fait qu'ils étaient psychologiquement plus mûrs, l'option a été faite d'essayer une scolarisation de 4 ans au lieu des 6 ans standard. L'OSEO, a tout de suite accepté d'accompagner et de soutenir financièrement la réalisation du projet.

2.1.1. Objectifs du projet

Il s'agissait, concrètement, d'amener 55 enfants non scolarisés de deux villages, Nomgana et Goué, âgés de 9 à 14 ans à acquérir en 4 ans tout le contenu et l'ensemble des savoirs et des savoir-faire offerts à l'école primaire, et de les préparer à passer les épreuves du certificat d'études primaires (CEP) avec leurs pairs entrés à l'école deux ans plus tôt.

Le projet prenait également à son compte le souci de trouver les voies et moyens de réconcilier l'école avec le milieu, de parer au caractère déracinant de l'école dénoncé par le *Dossier Initial* et d'en relever la pertinence.

2.1.2. Préoccupations pédagogiques et organisation des enseignements

a) Choix de langue : la langue retenue est celle du milieu, parlée par les enfants, à savoir : le mooré, langue parlée par plus de la moitié de la population au Burkina Faso (estimée à environ 12 000 000).

b) Curriculum, supports didactiques et organisation

¹ Il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'étude sur ce que sont devenus les élèves des écoles expérimentales, notamment ceux de cinquième année.

des enseignements

Afin de garantir la comparabilité des contenus et des niveaux, les documents utilisés à l'école primaire au CE pour les apprentissages en calcul, histoire, géographie, éducation civique et morale ont été traduits en mooré. Un document de grammaire du mooré en mooré a également été utilisé. Pour ce qui est du français, il est enseigné selon une méthode d'Apprentissage /enseignement de la langue française à partir des Acquis de l'Alphabétisation en langues nationales, appelée " méthode ALFAA " mise au point auparavant pour des néoalphabètes adultes.

c) Encadrement

Le projet a recruté deux jeunes du village diplômés chômeurs ayant, l'un, le niveau seconde et l'autre le niveau terminale des lycées et collèges (mais non titulaire du bac). Aucun des deux n'avait une expérience de l'enseignement et aucun n'était même " alphabétisé " dans une langue nationale quelconque. Ils ont donc reçu avant le début des cours une formation à la transcription et à la lecture du mooré ainsi qu'une formation à l'enseignement des disciplines. Pendant l'année scolaire ils ont bénéficié de l'appui technique d'un conseiller pédagogique et d'une institutrice certifiée du primaire, tous deux en service à l'Institut National d'Alphabétisation, qui assuraient un suivi régulier de l'expérimentation (une visite de classe par mois).

d) Organisation des enseignements

L'organisation de la formation a prévu qu'à l'issue des deux premières années les apprenants devaient avoir acquis dans la langue du milieu tout le contenu et l'ensemble des savoirs et des savoir-faire offerts à l'école primaire jusqu'au niveau Cours Élémentaire deuxième année (CE2);

avoir acquis dans le même temps suffisamment de français pour poursuivre la formation du Cours Moyen (CM) en français et utiliser les mêmes documents que l'école classique pour atteindre le niveau CM 2 afin de passer le certificat d'études primaires (CEP) au bout de la quatrième année avec leurs pairs.

Les enseignements se déroulaient en suivant le rythme de l'année scolaire officiel (octobre à mai, examens en mai).

2.1.3. Les dimensions production et culture

En guise d'opérationnalisation de l'option faite de relever la pertinence de l'école, il a été introduit des activités de production. Il a été demandé que chaque enfant " achète " un mouton ou une chèvre à son père et l'entretienne en vue de le vendre plus tard. On pouvait aussi se contenter de poulets. Dans tous les cas l'élève devait déterminer si au bout de compte il a réalisé un quelconque bénéfice (si tous les paramètres de coût sont pris en compte).

Les parents ont également été invités à mettre des champs à la disposition de leurs enfants pour la pratique de la culture de haricots et d'arachides.

Enfin le programme a introduit dans les curricula les chants, danses, contes et autres aspects de la culture du milieu. Les parents d'élèves ont été invités à s'organiser pour animer cet aspect du programme, en apprenant aux enfants à danser ou à jouer les instruments de musique du terroir, en intervenant en classe pour animer les contes, devinettes et autres².

2.1.4. Résultats académiques de la première phase

Les résultats aux examens ont été les suivants : 53 candidats présentés, 52,83% de succès (contre 47,08% dans la circonscription dont relevaient ces écoles et 42% de succès au niveau national). Par ailleurs cinq des lauréats ont été reçus à l'entrée en 6^e compte tenu de leur classement au niveau national sur la base des notes obtenues au certificat.

3. Poursuite et développement du programme

Les développements ultérieurs du programme de 1998 à 2005 peuvent se résumer comme suit :

3.1. La deuxième phase du projet (1998-2001)

Elle a été marquée par une reprise de l'expérimentation avec des enfants d'âge scolaire, le MEBA ayant autorisé la transformation de quelques écoles publiques en écoles bilingue en mettant les enseignants des écoles concernés à la disposition du projet tout en garantissant leur traitement salarial. La scolarité a également été amenée à cinq ans au lieu des six ans standard. Les mêmes supports pédagogiques ont été révisés et adaptés à cinq autres langues nationales parlées dans d'autres aires géographiques du pays (dioula, fulfuldé, lyélé, bisa et dagara). La formation des enseignants et des encadreurs se fait pendant les vacances scolaires. Cette

² Par la suite l'acceptation de cette forme de participation des parents a été retenue comme une des conditions pour ouvrir une école bilingue.

deuxième phase a concerné au total en 2000, 21 écoles, 6 langues nationales. Les résultats au certificat des écoles engagée pendant cette phase sont tombées en 2002 : 92 candidats, deux langues nationales (moré et dioula), 85,02% de taux de succès après cinq années de scolarité, contre 67,46% et 78,07% de succès dans les circonscriptions des écoles concernées et 61,81% de succès au niveau national après 6 ans de scolarité ou plus.

3.2. La troisième phase (2001-2005)

Elle a vu une extension encore plus grande du programme sous l'impulsion du MEBA et de l'OSEO. Le MEBA a en particulier autorisé les parents d'élèves qui le voulaient à demander la transformation des écoles publiques classiques de leurs zones en écoles bilingues. 300 demandes ont été enregistrées en 2003 et 500 en 2005, mais le MEBA n'a pu répondre qu'à un nombre très limité de demandes.- Par ailleurs l'Eglise catholique a décidé d'utiliser l'approche bilingue dans ses écoles et des promoteurs d'écoles privées non confessionnelles ont fait de même option. Devant cet engouement des populations, le MEBA a fait introduire l'option bilingue et des modules formation dans les programmes des écoles nationales de formation des enseignants (ENEP).

En fin 2005 la situation de l'éducation bilingue se présentait comme suit :

L'Etat a par ailleurs autorisé l'ouverture de deux « Collèges multilingues spécifiques » pour accueillir les sortants des écoles bilingues. La particularité des CMS est que en plus du programme normal des collèges classiques, ont poursuivi le renforcement de la langue nationale du milieu et on apprend une deuxième langue nationale de grande diffusion (dioula, fulfuldé ou mooré), autre que la langue maternelle ou la langue du milieu. Par ailleurs les activités de production y sont poursuivies.

4. Leçons tirées et perspectives

4.1. Leçons

Cette expérimentation a permis de tirer les leçons suivantes:

- il est possible d'acquérir les connaissances essentielles en calcul, sciences d'observation, histoire, géographie, etc. de l'école classique à travers les langues nationales ; en d'autres termes, une langue nationale correctement instrumentalisée peut être un véhicule efficace d'enseignement même dans le système formel ;
- l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul écrit, connaissance du milieu...) peut se faire directement dans les langues nationales, avant (ou parallèlement à) l'acquisition/la bonne maîtrise du français ;

Type de structure	Ecoles	Classes	Effectifs		Langues nationales
Ecoles bilingues publiques	75	212	8 446	4051 (47,96%)	
Ecoles bilingues					
Eglise catholique	35	85	3 019	1328 (43,92)	
Ecoles bilingues privées non conf.	03	10	294	139 (47,27%)	
Totaux Ecoles bilingues	110	308	11 812	5544 (47%)	08

Les taux de succès au CEP ont été les suivants en juin 2003, 2004 et 2005 :

Ecoles bilingues (Scolarité de 5 ans ou 4 ans)				Ecoles classiques (scolarité de 6 ans minimum)
Année	Nombre d'écoles	Nombre de Candidats	Taux de succès	Moyenne nationale
JUIN 2003	03		68,21%	70,01 %
JUIN 2004	09	259	94,59 %	73,73 %
JUIN 2005	21	508	91,14 %	69,01 %

– il n’y a pas de preuves que la maîtrise du français tant en troisième année qu’à la fin de la formation (fin CM2) ait particulièrement souffert soit de l’utilisation d’une langue nationale pendant deux ans, soit du raccourcissement de la scolarité de deux années. Autrement dit, la langue nationale du milieu, bien utilisée, facilite plutôt qu’elle n’entrave l’apprentissage du français ;

– les élèves sont capables de très bonnes performances lorsqu’on utilise la langue qu’ils maîtrisent et les compétences bien maîtrisées en langue nationale sont plus facilement transférées en français ;

– l’économie en temps (un à deux ans) n’a pas eu d’impact négatif sur le niveau général atteint et les performances des enfants par rapport à ceux de l’école classique. Il est donc possible de réduire la durée de la scolarité et le nombre d’années-élèves d’un titulaire du certificat si on passe par une langue maîtrisée par l’élève ;

– par conséquent l’utilisation des langues nationales dans l’éducation peut contribuer à améliorer l’efficacité interne et externe, améliorer le rapport coût-efficacité et donc *réduire* le coût de l’éducation ;

– un enseignement qui commence par ou qui s’appuie sur les langues nationales n’est pas intrinsèquement un enseignement au rabais ; en d’autres termes, il y avait beaucoup plus de peur que de mal dans l’utilisation des langues nationales à l’école lors de la réforme avortée de l’éducation ;

– les populations tout comme l’état et même la classe politique peuvent adhérer à une politique d’utilisation des langues nationales à l’école dès lors qu’on peut établir les preuves de leur efficacité.

4.2. Conclusion et perspectives

L’expérience d’éducation bilingue menée dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO aura apporté sa contribution à la recherche de solutions

concrètes et réalistes aux problèmes techniques (pédagogiques, linguistiques) liés à l’utilisation des langues africaines aux côtés du français dans le contexte multilingue du Burkina Faso. Sans avoir nécessairement résolu tous les problèmes – le seront-ils jamais ? — l’expérience permet, nous semble-t-il, d’avancer positivement sur un terrain qui était à la limite miné suite à la tentative avortée de réforme du système éducatif burkinabè, et d’ouvrir de nouveau les portes de l’école aux langues nationales.

Les diverses mesures prises par le MEBA, dont notamment l’organisation de la formation des enseignants dans les ENEP préparent les bases nécessaires à la généralisation progressive de l’éducation bilingue dans le public. Mais les spécificités de l’éducation bilingue ne sont toujours pas prises en compte dans les examens officiels. Par ailleurs en l’absence d’arrêté d’application de la loi d’orientation de l’éducation (stipulant bien que les langues d’enseignement sont le français et les langues nationales) donnant pleinement droit de cité au bilinguisme dans les programmes scolaires et dans les examens, la pleine capitalisation de l’expérience d’éducation bilingue restera aléatoire. Il faut espérer que l’engagement du privé et l’engagement des parents d’élèves qui demandent, parfois avec l’appui de hautes personnalités (députés notamment), des transformations d’écoles classiques en bilingues constitueront une forme de pression suffisamment importante pour que cette expérimentation ne soit pas une de plus. En novembre 2004 un député a interpellé le gouvernement sur cette expérience et demandé pourquoi on ne la généralisait pas au profit d’un plus grand nombre d’enfants au vu des résultats aux examens. La balle est donc dans le camp des décideurs politiques.

Références bibliographiques

Actes des Etats Généraux de l’éducation (Ouagadougou, 5-10 septembre 1994). Ouagadougou : Premier Ministère.

Education de base pour tous au Burkina Faso. (Situation et Perspectives). Ministère de l’Enseignement de Base et de l’Alphabétisation de Masse, Direction des Etudes et de la Planification.

Ouagadougou.

Ilboudo, K. E. 1984. «Quelle réforme scolaire au Burkina?» *Carrefour Africain*, hebdomadaire National d’Information du Burkina Faso, N° 855 du 2 Novembre 1984, p. 20-23

Ilboudo, Paul T. 2003. L’éducation bilingue au Burkina Faso: une formule alternative pour une éducation de base de qualité. Ms. Ouagadougou: OSEO.

Ilboudo, Paul T. (à paraître).- L'éducation bilingue: un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formel au Burkina Faso. Ouagadougou : Ms.

Ministère de l'Education Nationale et de la Culture/Direction de la Planification (1974) : *Réforme de l'Education : Dossier Initial*. Ouagadougou : MEN-C

Nikiéma, Norbert 2000.- Propos et prises de positions de nationaux sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au Burkina Faso. In : *Mélanges en l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary à l'occasion du 25^e anniversaire de la création du département de linguistique*. Cahiers du CERLESHS, Numéro spécial 2000.



20 juin 2006 à Addis-Abbeba :
Lancement officiel de l'Année des Langues Africaines

LANGUES ET TIC

L'importance des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour le développement des langues est capitale. C'est pourquoi, l'Académie Africaine des Langues a initié et co-organisé un certain nombre de projets en la matière. Dans le cadre de ce bulletin, nous avons voulu présenter les rapports de deux activités qui ont marqué l'année 2005.

Conférence thématique du SMSI "Multilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberespace"

(Rapport UNESCO : www.unesco.org)

(a) Date et lieu

1. La Conférence intitulée « Multilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous au cyberespace » s'est tenue à Bamako, Mali, les 6 et 7 mai 2005. Cette Conférence était considérée comme l'une des réunions thématiques visant à préparer le Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI).

2. La réunion était organisée par l'UNESCO, l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), en coopération avec le Gouvernement du Mali. Elle bénéficiait du concours de plusieurs mécènes, dont Microsoft.

(b) Objectifs

3. Cette réunion était organisée dans le contexte des chapitres 8 « Diversité et identité culturelles, diversité linguistique et contenus locaux » de la Déclaration de principe et du Plan d'action adoptés

par le SMSI en décembre 2003 à Genève, Suisse.

(c) Participants

4. L'Afrique était largement représentée à cette réunion, à laquelle participaient des spécialistes internationaux reconnus. En tout, on dénombrait plus de 130 participants, dont 29 panélistes, représentant plus de 25 pays. Les organisations internationales suivantes étaient également représentées : UNESCO, ECA, CESA et Agence intergouvernementale de la Francophonie.

(d) Organisation des travaux

5. La Conférence était organisée autour de deux grands thèmes : « Investir dans les sociétés de l'information diverses et inclusives : politiques, standards et indicateurs (Thème 1), et « Expériences mondiales sur la construction du cyberespace » (Thème 2).

6. Le ton de la réunion a été donné lors de la session d'ouverture, avec les interventions de plusieurs orateurs éminents : Ousmane Issoufi Maïga, Premier Ministre du Mali, Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO, Adama Samassékou, Président de l'ACALAN, Pietro Sicuro (AIF) et Abdul Waheed Khan, Sous-Directeur général de l'UNESCO pour la communication et l'information. Le discours de présentation a été prononcé par Neville Alexander, Directeur du projet PRAESA et enseignant à l'Université du Cap, Afrique du Sud.

7. Les trois sessions consacrées au Thème 1 portaient sur les points suivants : « Situation internationale des politiques concernant les langues », « Standards pour le multilinguisme dans le cyberespace » et « Mesurer et évaluer la diversité

linguistique ». Les trois sessions consacrées au Thème 2 portaient sur les points suivants : « Développement du contenu local », « Solutions technologiques pour le multilinguisme dans le cyberspace » et « Promotion de la circulation des langues locales ».

8. Le projet de conclusions de la conférence a été présenté lors d'une session finale de synthèse intitulée « Initiatives futures pour promouvoir le multilinguisme dans le cyberspace ». Il a été décidé d'afficher ces conclusions en ligne pour permettre aux participants d'examiner le texte dans son intégralité y compris les propositions qu'ils avaient formulées lors de cette session finale, en espérant qu'ils continueront à manifester leur intérêt et à contribuer à l'exercice de confrontation en ligne des pratiques relatives au multilinguisme.

Conclusions

Nécessité d'un cyberspace multilingue

« Chaque langue est un fonds d'archives, une bibliothèque et une mine de savoir. »

« Dénier à quelqu'un l'accès à l'information dans sa langue maternelle équivaut à la négation d'un droit fondamental. »

« C'est une erreur de croire qu'une nation peut réaliser tout son potentiel productif si l'on impose à

ses ressortissants de travailler dans une langue étrangère. »

« Le plurilinguisme est une obligation politique essentielle pour démocratiser la société, de façon que chacun puisse apporter sa contribution. »

« Personne ne peut participer de façon responsable au processus de prise de décision sans avoir la maîtrise de sa propre langue. »

« Du point de vue pédagogique, c'est dans leur langue maternelle que les enfants apprennent le mieux. »

« La langue est source de créativité, de spontanéité et d'estime de soi-même : c'est un élément de notre identité. »

9. Les langues expriment l'identité individuelle et collective. Elles sont indispensables à la communication sous toutes ses formes. La capacité d'exploiter et modifier l'environnement, de dialoguer et d'établir des contacts dépend largement des capacités linguistiques. Les langues dans

leur diversité sont un élément crucial pour la perpétuation de l'espèce humaine. Elles sont un moteur essentiel du développement économique et social, mais aussi une des clés de la démocratie, car personne ne peut vraiment participer au processus de décision démocratique dans une langue qui n'est pas la sienne.

10. Les dirigeants du monde entier réunis à Genève en décembre 2003 à l'occasion du Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI) ont reconnu que la société de l'information doit être fondée sur le respect de l'identité culturelle, de la diversité culturelle et linguistique, des traditions et des religions et qu'elle doit promouvoir le respect de ces valeurs tout en encourageant le dialogue

entre les cultures et les civilisations. Ils ont souligné que la création, la diffusion et la préservation

des contenus dans la diversité des langues et des formats doit recevoir une priorité élevée dans l'édification d'une société de l'information sans exclusive ; la création de contenus - éducatifs, scientifiques, culturels ou récréatifs - accessibles à tous dans la diversité des formats et des langues est indispensable au développement.

11. Pourtant, la diversité linguistique est partout menacée. La situation est particulièrement inquiétante en Afrique, où l'on dénombre actuellement quelque 2000 langues (soit le tiers des langues parlées dans le monde) dont plus de 90 % risquent de disparaître au cours des cinquante prochaines années. En outre, les langues africaines sont quasiment absentes de l'Internet, tant au niveau de la pratique que des contenus.

12. Le but de la réunion « Plurilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberspace » qui s'est tenue à Bamako (Mali) les 6 et 7 mai 2005, était précisément d'identifier les mesures indispensables pour garantir la présence dans le cyberspace des langues qui n'ont pas

encore trouvé leur place sur l'Internet.

13. Les interventions des panélistes invités à la réunion ont débouché sur les propositions suivantes.

Cadres d'élaboration d'un cyberspace multilingue

Mise en oeuvre des politiques

14. Il est nécessaire d'élaborer des politiques des

langues écrites nationales qui prévoient la mise en oeuvre de mesures concrètes. Ces politiques devraient s'assigner les tâches suivantes :

(a) Promouvoir l'éducation bilingue des enfants basée sur la langue maternelle et prolonger l'utilisation de cette langue dans la mesure du possible jusqu'à l'enseignement supérieur.

(b) Reconnaître le lien entre alphabétisation et utilisation efficace de la technologie, et donner par voie de conséquence une place aux langues minoritaires et menacées dans le cyberspace.

(c) Promouvoir la création d'un environnement favorable à l'élaboration de contenus, notamment par l'adoption de mesures incitatives pour encourager la création d'entreprises privées dans le secteur et inciter les utilisateurs privés à créer des contenus, en énonçant des priorités en termes de projets de numérisation.

(d) S'assurer que les politiques linguistiques répondent aux besoins des populations rurales et défavorisées.

(e) Anticiper les besoins des usagers au niveau du choix de l'infrastructure technique, par exemple en privilégiant les systèmes de transmission à large bande.

(f) Promouvoir la connectivité et des normes suffisamment flexibles pour offrir à tous le maximum de possibilités d'accéder au cyberspace.

(g) Encourager et financer la recherche terminologique, notamment en ce qui concerne les langues minoritaires et menacées, par exemple en rédigeant des dictionnaires, thésaurus et autres instruments permettant d'enrichir et moderniser ces langues pour les adapter au travail et à la communication en ligne.

(h) Protéger les langues minoritaires, par exemple en soutenant les efforts d'encodage et en réfléchissant aux possibilités de renforcer leur présence dans le cyberspace par divers mécanismes comme l'exemption des droits de la propriété intellectuelle.

(i) Promouvoir des recherches pour montrer aux décideurs qu'il existe un lien étroit entre diversité linguistique et développement économique.

(j) Promouvoir les efforts de recherche-développement dans le domaine des technologies

appliquées aux langages humains et numériques, par exemple en ce qui concerne la mise au point des claviers.

(k) Assurer la promotion des langues africaines au niveau des plans et politiques concernant l'infrastructure nationale de la communication et de l'information.

(l) Privilégier les langues locales dans la formation pour le développement des jeunes, qui sont à la fois les utilisateurs de la technologie de demain et des prescripteurs de modes.

(m) Montrer l'intérêt d'investir dans l'éducation préservant le multilinguisme et les outils afférents en recherchant et publiant les exemples qui prouvent que les politiques multilingues peuvent être appliquées de façon économique et rentable.

(n) Intervenir à tous les niveaux: local, national et régional.

15. Les partenaires suivants devront être associés à l'élaboration des politiques linguistiques nationales et transnationales:

- (a) les gouvernements,
- (b) les écoles et instituts de langues, au niveau national et régional,
- (c) les organisations intergouvernementales internationales et régionales,
- (d) les universités,
- (e) les organisations non gouvernementales,
- (f) les communautés locales,
- (g) le secteur privé.

16. Il conviendra de renforcer le rôle des bibliothèques et archives en faveur de la diversité linguistique, par exemple en encourageant la lecture et la production de contenus dans les langues locales, sous forme analogique et numérique.

17. Il conviendra aussi de renforcer l'action des médias, et en particulier des radios locales et communautaires et des nouveaux médias numériques, en faveur de la diversité linguistique, notamment en utilisant les langues minoritaires et menacées et surtout celles où prédomine la tradition orale. Bien que la réunion mette l'accent sur le « cyberspace », il a été rappelé que les médias ont un rôle vital à jouer, dès lors qu'il s'agit de transposer la terminologie dans les langues locales ou de transmettre les capacités requises pour accéder au monde du numérique.

18. Il est proposé aux acteurs internationaux de prendre les mesures suivantes :

(a) Dresser un inventaire des problèmes à résoudre de façon à répartir plus facilement les responsabilités.

(b) Préparer des directives pour aider les décideurs à prendre en compte les aspects liés à l'Internet dans les politiques linguistiques nationales.

(c) Promouvoir les activités de recherche-développement sur les technologies du langage et encourager les rencontres et le partage d'informations sur la recherche de solutions faisant appel, en les adaptant, à divers moyens (matériels et logiciels, moteurs de recherche, dictionnaires informatisés, assistants de traduction, etc.).

(d) Créer et encourager les réseaux d'universités, académies nationales et instituts de recherche-développement qui travaillent dans le domaine linguistique pour fédérer les efforts et mettre en commun les savoir faire et les pratiques.

(e) Fédérer les projets existants d'observatoires des langues.

(f) Définir des communautés de pratiques relatives au multilinguisme.

(g) Répondre favorablement à la demande de création d'un mécanisme de financement viable des projets d'encodage systématique des polices de caractères.

Normes et solutions techniques

19. L'existence de normes est essentielle pour pouvoir créer, rendre accessible, diffuser et préserver des contenus multilingues dans le cyberspace, particulièrement dans le cas de langues

menacées et minoritaires. L'adoption de normes s'impose dans de nombreux domaines, l'effort devant porter tout particulièrement sur les points suivants :

(a) Encourager l'élaboration de normes linguistiques notamment pour les polices de caractères, l'orthographe et la grammaire.

(b) Favoriser l'acquisition au sein des communautés dont les langues sont minoritaires ou menacées des compétences nécessaires pour leur permettre de participer au processus international de fixation des normes, en prévoyant des dispositions spéciales pour les représentants des pays en développement.

(c) Favoriser l'établissement de normes d'accessi-

bilité à la Toile, en tenant spécialement compte des langues menacées et minoritaires.

(d) Fédérer les principaux responsables d'établissement des normes : organismes internationaux de normalisation, consortiums, instituts de recherche comme le Academia Research Network, sans oublier les initiatives privées, etc.

(e) Créer des mécanismes pour résoudre les problèmes liés aux principes essentiels concernant l'établissement de normes, les variantes scripturales et d'autres données évolutives.

(f) Dresser l'inventaire des données qui doivent faire l'objet d'une normalisation, en tenant notamment compte des besoins des langues menacées et minoritaires.

(g) Encourager par des mesures incitatives la création de réseaux universitaires.

(h) Intensifier le travail de normalisation sur la connexité sémantique des métadonnées en montrant qu'il correspond à une nécessité.

(i) Mobiliser les partenaires internationaux pour mettre au point des mécanismes de financement et de soutien pour l'élaboration de polices de caractères UNICODE, notamment pour les langues menacées et minoritaires.

(j) Appuyer les initiatives visant à créer des noms de domaine internationalisés dans les langues africaines.

(k) Élaborer des versions locales d'interfaces permettant notamment d'associer les communautés locales au processus de développement.

(l) Élaborer des critères de choix pour la traduction et l'adaptation locale des logiciels et des interfaces dans des langues autres que les langues « officielles » ou « nationales ».

(m) Promouvoir des solutions de « localisation » bon marché et accessibles en termes de logiciels ouverts pour donner une place aux langues économiquement pénalisées, notamment en encourageant les gouvernements à aider financièrement ce type d'approches et d'échanges et en prônant l'adoption de normes.

Contrôle de suivi

20. Il est indispensable de mesurer et de contrôler l'évolution du multilinguisme dans le cyberspace pour élaborer des politiques linguis-

tiques et en évaluer l'impact. Or, cela n'est pas possible avec les services de statistique actuels, notamment au niveau de la collecte et de l'analyse des données. Il est donc apparu nécessaire de prendre de toute urgence les mesures suivantes : (a) Mettre en place sur l'Internet un système cohérent et internationalement comparable d'indicateurs linguistiques (présence des langues, comportement des utilisateurs, disponibilité des contenus, flux d'informations, etc.).

(b) Adapter à l'Internet les indicateurs analogiques de surveillance des langues menacées, en intégrant dans la mesure du possible les paramètres suivants : transmission des langues d'une génération à l'autre ; glissements des champs d'utilisation des langues ; attitudes et politiques des autorités et des institutions ; qualité de la littérature spécialisée ; nombre de locuteurs ; importance des travaux consacrés à ces langues, etc.

(c) Renforcer le réseau des principaux collecteurs et analystes de données, en coopérant notamment avec les services nationaux responsables et dans le cadre du partenariat instauré entre autres avec la CNUCED, l'UIT, l'UNESCO et l'OCDE dans le cadre de la réunion « Mesurer la société de l'information ».

(d) Créer des espaces de dialogue entre instituts de statistique et de linguistique et encourager la création d'observatoires.

(e) Créer des centres régionaux et nationaux spécialisés dans la collecte et l'analyse des données en liaison avec les réseaux de collaboration entre les universités et instituts de recherche.

(f) Former au niveau des pays des équipes de statisticiens maîtrisant la problématique culturelle inhérente à la collecte et à l'analyse des données.

(g) Promouvoir la recherche-développement dans le domaine de l'évaluation, par exemple pour recenser les méthodes informatisées de collecte et d'analyse des données sur la présence des langues sur l'Internet.

(h) Aborder le problème de la visualisation du cyberspace (la partie invisible du cyberspace).

21. L'UNESCO est invitée à étudier les possibilités de coordonner la mise au point d'indicateurs

qui reflètent l'utilisation des langues sur l'Internet en s'attachant aux aspects suivants :

(a) Fréquence des langues (textes et caractères) dans les fenêtres des sites Internet.

(b) Progrès réalisés en vue de l'accès universel à l'Internet en surmontant les obstacles en termes d'infrastructure (connexité) et de qualifications (formation informatique) par exemple.

(c) Préservation et promotion des langues et des écritures.

(d) Diversification de la pratique interactive des langues sur l'Internet (courriels et conférences en ligne).

22. L'UNESCO est également invitée à faire activement campagne en faveur de ces indicateurs dans le cadre de la réunion du SMIS à Tunis en novembre 2005 et de la réunion « Mesurer la société de l'information » à laquelle participent entre autres la CNUCED, l'UIT, l'UNESCO et l'OCDE.

23. Le contenu local est un élément indispensable pour promouvoir le multilinguisme dans le cyberspace et s'assurer que tous les membres des diverses communautés peuvent en partager les bénéfices. À cet égard, les actions suivantes sont recommandées :

(a) Créer des contenus adaptés aux communautés locales dans leurs langues, en tenant compte des caractéristiques de la population et de la problématique hommes-femmes pour accroître l'intérêt et l'impact de ces contenus.

(b) Créer les conditions propices à la création de contenus locaux, comme l'alphabétisation dans les langues locales, la mise à disposition de logiciels et matériels appropriés, l'adaptation des normes, une formation adaptée à la création de contenus locaux.

(c) Créer les conditions propices à l'établissement d'inventaires sur la situation de chaque élément du cycle garantissant la présence de contenus locaux dans le cyberspace (contenu local numérisé, logiciel, encodage, polices de caractères, recensement des langues et des locuteurs).

(d) Créer l'infrastructure adaptée aux besoins des utilisateurs, par exemple en offrant des bandes de fréquences suffisamment larges pour permettre aux collectivités de créer des

contenus oraux et visuels et d'y avoir accès.

(e) Offrir aux utilisateurs un choix de modalités d'accès tant au niveau des contenus (langues, formes d'expression (écrite, orale, visuelle) que des supports (imprimés, radio, CD ROM, etc.).

Collaboration internationale et partenariats

24. La collaboration internationale est indispensable pour créer un cyberspace multilingue. Cette collaboration doit porter sur les points suivants :

(a) Mise en place de processus et plates formes de concertation pour aider les parties concernées à résoudre les problèmes scripturaux, linguistiques, technologiques et politiques inhérents à la mise en place d'un cyberspace multilingue.

(b) Création d'un mécanisme ou d'un processus pour résoudre les problèmes liés au multilinguisme et à la diversité culturelle dans le cyberspace dans le cadre de la gouvernance d'Internet ; encourager, dans la mesure du possible, une politique d'ouverture à l'égard d'Internet.

(c) Instauration de partenariats entre les organisations internationales et le secteur privé dans le cadre de l'initiative Global Compact.

(d) Encourager la « fédération » des initiatives prévoyant des activités régionales pertinentes en Afrique.

(e) Plaider pour les dossiers en langues africaines auprès de Digital Solidarity et autres bailleurs de fonds.

(f) Intervenir à tous les niveaux, du local au régional, et coopérer avec les organismes clés proches des pays dans le besoin.

(g) Recruter des intermédiaires - l'évolution du multilinguisme comporte bien des éléments complexes et parfois contradictoires, c'est pourquoi il est très important d'encourager ceux qui sont à même de par leur position de coordonner les efforts et de dénouer les conflits.

(h) Comprendre que le problème du multilinguisme est essentiellement d'ordre sociologique plutôt que technologique ; il est étroitement corrélé avec d'autres initiatives, comme l'Éducation pour tous (d'où l'intérêt d'être éduqué dans sa langue maternelle) et le dialogue interculturel.

(i) Réfléchir à l'opportunité d'instruments politiques adéquats (une Charte africaine des langues régionales et minoritaires par exemple) pour sensibiliser l'opinion et inciter les pays à envisager les mesures nécessaires en faveur du multilinguisme.

(j) Continuer à réunir les spécialistes afin de favoriser les échanges de savoir faire et d'expériences positives, encourager la collaboration, créer des espaces de libre discussion et prendre des mesures incitatives pour l'instauration d'un cyberspace multilingue.

Rapport de la Table Ronde: « Pour un Cyberspace Multilingue avec la Participation de Tous dans la Société de l'Information et des Savoirs Partagés »

Présenté à la plénière du SMSI par le Pr Nagia ESSAYED, Commissaire de l'Union Africaine chargée des Ressources Humaines, de la Science et des des Technologies.

Monsieur le Président,
Excellences,
Honorables Invités,
Mesdames, Messieurs,

J'ai l'honneur de prendre la parole pour vous présenter le rapport de la table ronde intitulée « Pour un Cyberspace Multilingue avec la Participation de Tous dans la Société de l'Information et des Savoirs Partagés ». Cette table ronde a été organisée par l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et la *E-Africa Commission* du NEPAD, en partenariat avec l'UNESCO, l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), l'UIT, l'Union latine, l'*International Literacy Institute of the University of Pennsylvania* (ILI), la SIL International, FUNREDES, *Multilingual Internet Names Consortium* (MINC), la *Casa de les Llengües of Catalunya*, le *Language Observatory Project* (LOP), *Unicode IDN in Africa*, et ICVolontaires, sous les auspices de l'Union Africaine.

J'ai eu l'honneur de procéder à la cérémonie d'ouverture de cette table ronde en compagnie de Monsieur Adama Samassékou, Président de l'ACALAN. Cette réunion sur la diversité culturelle et linguistique dans le cyberspace fait suite à la conférence thématique qui a eu lieu à Bamako (Mali) du 6 au 7 mai 2005.

Aujourd'hui, je suis heureuse d'annoncer que de cette table ronde est née la décision de créer un



réseau multi-acteurs international composé d'organisations engagées dans la promotion de la diversité culturelle et linguistique et qui promeut une participation de Tous dans la Société des Savoirs Partagés.

La table ronde a été structurée en trois sessions et chacune avait un objectif spécifique.

La première a été l'occasion pour l'UNESCO de présenter les conclusions de la Conférence de Bamako.

La seconde a permis de partager de bonnes pratiques de l'usage des langues de moindre diffusion, couvrant les différentes régions du monde, afin d'assurer leur promotion et leur présence dans le cyberspace. Ces études de cas comprenaient des projets se concentrant sur :

le développement de polices et de claviers d'ordinateurs qui respectent les standards UNICODE pour des scripts spécifiques à différentes langues ;
la promotion de logiciels libres et ouverts ;
la présentation d'expériences de traduction, de transmission de langues orales dans le cyberspace et l'enseignement à distance de multiples langues par Internet.

La dernière, et la plus importante des trois sessions, a été l'occasion de créer officiellement un réseau impliquant des organisations gouvernementales, des universités, des organisations non gouvernementales, des entreprises et autres structures actives dans les domaines de la linguistique, de la culture, de la coopération internationale et du commerce.

Il est important de souligner que ce réseau a été créé durant la Semaine Africaine des TIC (14 au 20

novembre), lancée cette année par la Commission de l'Union Africaine. Ses bases étant établies, le lancement officiel du réseau aura lieu le 21 février 2006 au siège de l'UNESCO à l'occasion de la Journée Internationale de la Langue Maternelle. Avant cette date, toutes les institutions qui n'ont pas pu participer à la table ronde seront invitées à rejoindre le réseau. Il est enfin important de souligner que le lancement du réseau coïncide avec 2006 l'Année des Langues Africaines, décrétée par l'Union Africaine.

Nous espérons vivement que cette initiative novatrice, prise par le continent qui a le plus besoin de valoriser ses langues, contribuera à un cyberspace plus inclusif. Un cyberspace où non plus seulement 200 des 6000 langues de notre monde seront représentées, mais un nombre plus accru reflétant ainsi la réelle diversité culturelle de notre planète. Si nous vivons dans un monde globalisé, nous ne vivons pas dans un monde unidimensionnel, mais plutôt un monde où :

toutes les cultures de ce monde, enracinées dans différentes langues, devraient être représentées dans le cyberspace ;

tous les enfants doivent être en mesure d'étudier dans leur langue maternelle ;

la langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais un moyen d'expression de l'identité culturelle, rendant possible un vrai dialogue entre cultures et civilisations.

Nous espérons que de nombreuses entités et réseaux rejoindront cette initiative afin de lui donner la portée et le rayonnement qu'elle mérite.

Je vous remercie pour votre aimable attention.

PARTENARIAT ENTRE LANGUES

L'un des objectifs de l'ACALAN est sans doute de promouvoir les langues africaines mais en partenariat avec les autres langues parlées sur le continent. Au regard du paysage linguistique africain on peut constater que l'histoire a relégué au second plan les langues africaines. Alors qu'il faudrait parler d'abord d'espace africanophone, on ne parle paradoxalement que d'espaces francophone, anglophone, hispanophone, lusophone. C'est en vue de redéfinir les rapports entre les espaces linguistiques que l'ACALAN a organisé une rencontre préparatoire d'un Séminaire international sur ce partenariat. Les articles suivants mettent l'accent sur la nécessaire création d'un partenariat fécond entre les langues nationales africaines et les langues héritées de la colonisation. Ces articles sont suivis du rapport final de cette rencontre préparatoire.

Rapports Langues Africaines – Langues Partenaires

Prof. Amadou TOURE
Université de Bamako

I. Introduction

Depuis quelques années les concepts de langues partenaires et plus généralement de partenariat linguistique ont investi le discours francophone. Ils ont supplanté des expressions comme « dialogue des langues, des cultures et des civilisations » qui aujourd'hui, semblent avoir fait leur temps. Simple effet de mode ou expression d'une réalité nouvelle, toujours est-il que ce « partenariat » n'est évoqué que lorsqu'il s'agit des rapports entre la langue française et l'ensemble des langues africaines.

Le Petit Robert donne du mot partenaire plusieurs définitions dont celle-ci : « personne avec laquelle quelqu'un est allié contre d'autres joueurs » et du mot partenariat « association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune ». A cet égard on parle d'accord de partenariat. En aucun cas il n'est fait mention de langue à laquelle serait adjoint le substantif partenaire. Du

reste, si l'on s'en tient à la définition présentée, tout partenariat suppose une alliance contre quelqu'un et pour une cause plus ou moins précise. Est-ce une conjugaison de forces ou d'efforts pour abattre un ennemi commun ? Qui est cet ennemi ? Est-il le même pour les deux partenaires ? En matière de langues, l'Afrique et les anciens pays qui l'ont colonisée peuvent-ils partager la même cause ? Un même modèle de partenariat peut-il être conclu avec la francophonie et le Commonwealth, quand on sait que l'une a toujours ressemblé à un jardin à l'anglaise et l'autre à un jardin à la française selon la belle image du Belge Simon-Pierre Nothomb, ancien Secrétaire Général Adjoint de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique ?

Difficile exercice d'autant que les rapports que les langues africaines ont entretenus avec la langue française d'une part et avec la langue anglaise d'autre part ont été, dans le passé, différents. Cette différence s'est située entre une politique d'assimilation qui excluait totalement les langues et les cultures autochtones et une politique d'indigénisation qui, au contraire, encourageait l'utilisation de ces langues et de ces cultures. En effet, quoiqu'on puisse en dire, la politique coloniale anglaise avait prôné l'introduction des langues maternelles africaines dans le système éducatif. Une des conséquences de cette politique a été l'éclosion d'une lit-

térature en langues africaines dont les productions sont sans commune mesure avec celles que l'on rencontre dans les anciennes colonies françaises.

Tant mieux si les discours changent aujourd'hui et si le cadre est devenu propice à l'établissement de nouvelles règles de jeu, de nouveaux termes d'un accord de partenariat entre les différents espaces linguistiques qui partagent l'Afrique. Ce qu'il faut continuer cependant à regretter est que l'Afrique, plus de quarante ans après les indépendances, au lieu d'être divisée en espaces mandingophones, pullaphones, haoussaphones, yorubaphones ou swahiliphones, soit identifiée en pays francophones, anglophones, hispanophones et lusophones. Les pays du Maghreb et dans une moindre mesure la Mauritanie qui, en privilégiant l'ancrage culturel avant l'« ouverture », donnent, en ce domaine, des exemples édifiants. Dans la plupart des pays du Continent, la volonté politique fait réellement défaut.

A supposer que les langues africaines établissent des relations – et non des rapports - de partenariat avec d'autres langues, il reste entendu que ces relations doivent être mutuellement avantageuses pour les deux parties et qu'elles ne soient aucunement dirigées contre une autre entité linguistique ou groupes de langues .

Cette équivoque levée, il est maintenant possible d'examiner la carte linguistique de l'Afrique en mettant en évidence les rapports entre « l'africanophonie », proposée par notre Collègue Adama Samassékou et comprise comme l'utilisation des langues africaines, et les grandes langues européennes en usage sur le continent. Il s'agit aussi, à la lumière des réalités et au-delà du discours politique, d'examiner dans une perspective dynamique, les possibilités d'un dialogue fécond entre ces espaces linguistiques.

Ce dialogue vise à définir de nouvelles stratégies et à mettre en place des dispositifs interinstitutionnels et des procédures opérationnelles de coopération.

II. L'Afrique des Langues

A l'image des autres continents, l'espace linguistique africain présente une situation assez complexe. Cette forte hétérogénéité se manifeste, à travers une diversité de langues. Celles-ci se distin-

guent selon l'importance quantitative de leurs locuteurs. On y trouve en effet :

les langues locales qui sont les plus nombreuses.

les langues véhiculaires africaines qui assurent la communication entre les locuteurs des langues différentes.

les langues européennes héritées de la colonisation (français, anglais, espagnol et portugais).

Beaucoup d'Africains pratiquent au moins trois langues : soit une de chaque couche. Il y a donc une coexistence entre une africanophonie plurielle et l'utilisation de langues européennes introduites en Afrique durant la colonisation.

Ces langues européennes, dans la plupart des pays africains, sont restées des langues officielles exerçant des fonctions très importantes pendant que les langues africaines sont confinées à l'état de langues de communication locale, sans statut officiel, en dépit de tous les discours sur la place que les langues africaines devraient avoir dans l'éducation et dans le développement socioculturel et économique. La situation des langues africaines est demeurée la même depuis plusieurs décennies. Ces langues qui sont parlées par la grande majorité des populations, sont encore, dans la plupart des pays africains, reléguées au second plan (excepté la langue arabe dans les pays du Maghreb). Cet écart entre africanophonie et les autres espaces linguistiques est révélateur de profonds déséquilibres existant entre l'Afrique et le reste du monde. Il ne peut constituer les bases d'un partenariat solidaire et équilibré.

La question de fond qui se pose tant aux décideurs politiques qu'aux chercheurs africains est de transformer une situation de conflit (car il y a véritablement conflit entre les langues africaines et les autres langues) en une situation de dialogue et de partenariat. Il est évident que les langues européennes ne resteront des langues d'unification en Afrique que si nos partenaires extérieurs appuyaient parallèlement les projets de promotion des langues africaines.

Le XX^e siècle a vu la fin du colonialisme en Afrique. Cependant il n'a pu éliminer l'impérialisme culturel qui, sous diverses formes, notamment la globalisation et son corollaire l'uniformisation

culturelle et linguistique, empêche la promotion et la diffusion organisées des langues.

Faut-il alors fermer les frontières comme le préconiseraient certains ? La réalité de notre monde d'aujourd'hui s'oppose à une telle solution. Le flux des personnes et des biens culturels façonne de plus en plus les relations entre les pays notamment ceux du Sud et ceux du Nord. A fortiori, l'entrée des pays du Sud dans le cyberspace met directement en œuvre une nouvelle dynamique dans les rapports internationaux et surtout crée une forte dépendance à l'égard des marchés internationaux et des programmes des télévisions étrangères. Ces nouveaux médias sont devenus aujourd'hui des vecteurs d'acculturation.

Certes l'Afrique, qu'elle soit anglophone, francophone, hispanophone ou lusophone, doit s'affranchir des complexes légués par l'histoire. Elle ne peut cependant nier ni l'histoire ni la géographie et encore moins l'impératif de tirer profit de cette situation de continent où se côtoient ses propres langues et des langues intercontinentales.

Comme le disait Georges Pompidou, parlant de la langue française, les Africains doivent prendre conscience que c'est par leurs langues qu'ils existeront dans le monde. Ils doivent également prendre conscience que l'avenir démographique des langues internationales comme le français, et dans une moindre mesure l'anglais, est lié à son sort sur le continent africain. En effet le poids démographique du Nigeria et de l'Afrique du Sud où il existe, à côté de l'anglais, une dizaine d'autres langues officielles, n'est pas négligeable.

La langue, dit-on, n'a jamais été un moyen de diversification et de différenciation. Elle est le meilleur outil de communication entre les cultures et les peuples. Comment alors surmonter les difficultés linguistiques qui entravent la libre circulation des personnes et des biens entre espaces linguistiques différents, comment faire des échanges linguistiques un élément de base de la société du futur ?

III. Les termes du partenariat

Il est temps maintenant de poser des actes.

Pour que s'établisse ce partenariat mutuellement avantageux pour les langues africaines et les autres

espaces linguistiques, il est nécessaire que soit pris en compte un certain nombre de facteurs qui sont autant d'impératifs. Pour en énumérer quelques uns, il y'a :

—Le respect de la diversité linguistique et culturelle dans les relations bilatérales et multilatérales ;
la création des conditions d'une mondialisation respectueuse des identités, des traditions et des projets de chacun ;

—L'attribution du statut de langues officielles à des langues démographiquement importantes.

—Le soutien à la recherche sur les langues africaines en vue d'en faire des langues utilisables dans les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle;

—L'introduction des langues nationales majoritaires dans les systèmes éducatifs de tous les pays membres de l'Union Africaine ;

—Une meilleure maîtrise des langues étrangères qui permettra, dans les espaces économiques régionaux de bénéficier des avantages du marché intérieur et de renforcer la compréhension et la solidarité entre les peuples tout en conservant la diversité linguistique et la richesse des cultures ;

—Le développement de l'éducation transculturelle, la mobilité des étudiants et du personnel enseignant pour favoriser la collaboration intensive entre les universités. Le renforcement des institutions du type du Village du Bénin de Lomé et du CEBELAE de Cotonou pour le perfectionnement des professeurs de langues ;

—L'enseignement de toutes les langues officielles des espaces d'intégration économiques africains ;

—L'instauration d'un véritable partenariat linguistique par la défense du plurilinguisme.

En lieu et place d'espaces de la francophonie, de l'anglophonie, de l'hispanophonie et de la lusophonie aux contours flous, la création d'alliances linguistiques valorisantes à l'échelle mondiale ;

—L'application par tous les Etats africains des résolutions de l'OUA, de l'UA relatives à la promotion et à l'utilisation effective des langues africaines ;

—Le renforcement des capacités de traduction et d'interprétation dans les universités africaines et dans les institutions interafricaines et internationales.

Relationship between English and African Languages

Ayo Bamgbose
Emeritus Profesor of linguistics
University of Ibadan

The English language has a dual role in Africa. It is a second language in those African countries in which it was implanted in the colonial period and it is a foreign language in other African countries that have a policy of teaching English in schools in addition to their European official language. For the first group of countries, known as ESL (English-as-a-Second-Language) countries, English is used in a wide range of domains and consequently, local varieties of it develop, which compete for recognition with the metropolitan variety. For the second group of countries, known as EFL (English-as-a Foreign-Language) countries, English is mainly used for international communication and academic purposes, and the acceptable model for teaching is the metropolitan variety. For the purposes of examining the relationship between English and African languages, this presentation will focus on ESL countries.

Arising from the colonial experience and the language policies of the period, there has been, and remains, an asymmetric power relationship between English and African languages, with English being the dominant language. The dominance of English is due largely to its entrenched functions. In most African countries formerly ruled by the British, the preeminent position of English has continued to be maintained in most domains, including education, administration, communication, legislation, judiciary, technology, commerce, and literature. Furthermore, it has been difficult to break away from the inherited policies. African languages, on the other hand, either play no role at all in these domains or play a subsidiary role only. Where policies have been proposed to widen the domains of African language use so as to extend such use to some of the domains currently dominated by English, such policies have often failed owing to non-implementation or inadequacy of

implementation. Besides, the trend towards globalization and its attendant concomitant use of English as the language of international communication *par excellence*, has reinforced the role and status of English in many countries of the world.

The assumptions underlying the policy that focuses on English in the African context probably made good sense in the past. Access to education was important, and Western education, for which instructional material was readily available, could be transmitted to Africans. Administration was a challenge in the face of a bewildering multiplicity of languages. Hence, an easy way out was to have a common official language, which the rulers and the ruled could interact in, and this naturally meant the English language. Economic and technological development meant training of high-level, skilled manpower, which could transfer to the African continent the marvels of Western science and technology.

With the benefit of hindsight, it should now be clear that each of the assumptions just mentioned could be faulted. In education, years of an English-based education has only resulted in the breeding of an educated elite that accounts for not more than 10-20% of the total population. Illiteracy rates are high because lots of children and adults have not had the opportunity of going to school and many have gone but either failed or relapsed into illiteracy. In administration, the so-called common official language is only common to a few. Most people are excluded and have to transact official business through the use of intermediaries. In economic and technological development, the Western-trained personnel have discovered that they cannot function well without the support of technologists and low-level artisans, who abound in many cities and whose training may not always be feasible in English. Besides, of what value is a development strategy that is only predicated on the participation of a minority of the population? In talking about the economy, we tend to concentrate on multinational corporations and big local companies. We overlook the role of the rural farmer, the roadside mechanic, the market woman, the itinerant salesman, etc., all of whom belong in the informal sector of the economy, in which a lot of activities are carried out in African languages.

The implication of the failure of previous assumptions is that we need to review previous and current

strategies. With the support of donor agencies, the emphasis of African language policies has been on promotion of English, including even recruitment of English teachers from abroad. This strategy will have to be reviewed so that promotion of English could go hand in hand with promotion of African languages. It may seem unusual to ask a donor agency dedicated to the promotion of English to also support the promotion of African languages. In fact, there is a precedent for this sort of support. In 1966, it was the concern for the state of the teaching of English in Nigeria that led the Ford Foundation, in conjunction with the British Council and the United States Agency for International Development to finance a Survey. Arising from it, the Ford Foundation sponsored a project in the use of a Nigerian language as a medium of instruction for the entire primary education, while English was taught only as a subject. The rationale is that teaching English in conjunction with an African language and obtaining reasonable results is better than teaching English alone with disastrous results. Specifically, what is being advocated is a relationship of mutual dependence between African languages and English. This will involve putting in place new policies that allow a redistribution of domains, such that African languages can be used in a wider range of domains. For example, there is

no longer any justification for confining African languages as media of instruction to the lower classes of primary school. English itself should be more functional in the sense that it should be used in domains in which those called upon to use it are reasonably proficient. Similarly, it should be better taught in schools. In fact, I am on record as advocating the use of specialist teachers of English, even at primary school level.

In the spirit of reciprocity, I recommend support for projects that will be of value to both English and African languages. These include: bilingual education projects, translation of literary and scientific texts (particularly from English into African languages), and technical terminology projects.

May I conclude these brief remarks by referring to a Yoruba proverb, which, in translation, goes as follows: 'It is the welfare of the tree that makes for the welfare of the bird'? The English language is a huge bird that perches on the African language tree. Unless the tree is luxuriant in growth, the bird cannot enjoy life to the fullest. I hope that this is a lesson that both donor agencies and African countries will take seriously to heart.

Le rapport entre le français et les langues africaines

Pr. Julien KILANGA MUSINDE
Directeur des Langues et de l'Écrit
Agence Intergouvernementale de la Francophonie

0. Note introductive

Je mesure bien le poids de la responsabilité qui m'est confiée de parler d'un sujet apparemment inoffensif sur le rapport entre le français et les langues africaines. Mais on ne peut aborder les diverses dimensions de cette question de rapports entre langues sans être perplexe parce qu'il se pose le grand problème de la perspective dans laquelle il faut amorcer la réflexion. Je le ferai paresseusement et avec beaucoup de modestie, croyez-le bien, tout en essayant de jouer le jeu en posant des problèmes plutôt que d'apporter des certitudes. Donner des éléments du débat sans mettre en exergue l'illusion que quiconque a des solutions par rapport aux problèmes extrêmement complexes auxquels nous avons à faire face.

Ce sera un honneur pour moi, si par les échanges que nous aurons à l'issue de cet exposé, nous pouvons contribuer à la conciliation des divergences que provoquent généralement ces genres de thèmes. Cet honneur est aussi pour moi une interpellation à un chercheur qui a longtemps réfléchi sur les contacts entre le français et les langues africaines et qui maintenant constitue un trait d'union entre la théorie et l'action de par ses fonctions actuelles à l'Agence intergouvernementale de la francophonie. C'est fort de toutes ces considérations que je n'ai pu résister à la demande du Président de l'Académie Africaine des Langues qui m'a envoyé l'invitation de venir vous parler de ce sujet apparemment inoffensif mais dont le parcours

ne manque pas de pièges.

Mon propos porte donc sur le thème « **rapports entre le français et les langues africaines** » Le sujet ainsi formulé laisse entrevoir qu'il faudra l'examiner en trois grandes étapes :

1. La situation des langues en Afrique.
2. L'usage des langues en Afrique.
3. L'impact des rapports entre le français et les langues africaines.

1. La situation des langues en Afrique

De quelle Afrique est-il question ? « S'agit-il de cette Afrique millénaire idéalisée ou celle folklorisée au contact des autres ? S'agit-il de cette Afrique qui attend encore son avènement face aux différents problèmes qui l'assaillent ? Cette Afrique meurtrie par la misère et les déchirements causés par les guerres fratricides ? »¹ Joseph Ki-zerbo² qui se pose les mêmes questions insiste sur le rôle important que joue la langue en Afrique dans la sauvegarde de son identité. « Dans l'identité, la langue compte beaucoup. Le siècle qui a commencé verra-t-il le dépérissement des langues africaines ? La lente asphyxie des langues africaines serait dramatique, ce serait la descente aux enfers pour l'identité africaine ; car les africains ne peuvent pas se contenter des éléments culturels qui viennent de l'extérieur ».

Nous avons choisi de parler de cette Afrique qui abrite en son sein plusieurs groupes ethniques possédant chacun un ou des groupes de parlers, une série de traditions historisantes, un éventail d'institutions et d'usages. L'Afrique n'est pas une tabula rasa linguistique comme on pourrait le faire croire par « le silence étonnant »³ à propos des langues africaines. Chacun de ces Etats renferme dans leurs limites une multitude de groupes ethniques parlant chacun sa propre langue. Le remarquable ouvrage collectif de Bernard Heine et Deret Nurse⁴ décrit judicieusement la situation des langues en Afrique. Barbara Grimes⁵ avance le

¹ Kilanga Musinde, J. « Un regard africain sur le monde arabe et africain » (Communication au forum des écrivains et intellectuels francophones), Ouagadougou, 17-20 novembre, 2005.

² J. Ki-Zerbo, A. quand l'Afrique ? (entretien avec René Holenstein), Paris, éd. de l'Aube, 2003.

³ Le mot est de R. Chaudenson, Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat.

⁴ B. Heine et D. Nurse, Les langues africaines, Paris, Karthala, 2004, 468 pages

⁵ B. Grimes, Ethnologue : Languages of the world, 13e édition. Dallas, Summer Institute of linguistics et université du Texas (Arlington), 1996

nombre de 2035 langues africaines. Ce nombre n'est pas fixe, car on découvre encore de nouvelles langues alors que d'autres, qui ont peu de locuteurs disparaissent. Si l'on exclut les langues introduites au cours des deux derniers millénaires, comme l'arabe, le malgache, l'afrikaans, l'anglais, le français, l'espagnol et le portugais. Ce nombre d'un peu plus de 2000 langues se décompose en quatre grands phylums ou superfamilles⁶ : le Niger-Congo qui compte 1436 langues (incluant la famille bantou, à qui l'on attribue 500 membres), l'afro-asiatique ou afrasien, 371 langues, le Nilo-saharien, 196, le Khoisan, 35. Quelques langues afro-asiatiques ne sont parlées qu'en dehors de l'Afrique, au Moyen-Orient, ce qui réduirait un peu le nombre pour l'Afrique. En admettant le total de 2000 langues, cela représente le tiers des langues du monde. Estimation à prendre avec prudence en fonction de la façon dont on fait le partage entre langue et dialecte. Selon la définition que l'on retient des langues et des dialectes, il y a entre 1250 et 2100 langues en Afrique. L'Afrique est donc un contexte plurilingue, un lieu de contacts entre différentes langues où les locuteurs sont le siège de confrontation ou de complémentarité entre ces diverses langues particulièrement les langues étrangères et les langues africaines locales. Le degré de plurilinguisme varie considérablement selon les pays et selon les individus. Un document de l'UNESCO rédigé pour une réunion intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique donnent les informations suivantes⁷ : « Environ 105 millions de personnes parlent 410 langues au Nigeria, 30 millions de personnes en République Démocratique du Congo (ex-Zaïre) utilisent 206 langues et l'Ethiopie a 97 langues pour une population de 45 millions, au Cameroun 185 langues sont utilisées par 8 millions d'habitants, 58 langues pour 3 millions d'habitants au Bénin, 31 langues pour deux millions de congolais de Brazzaville, 120 langues pour 28 millions d'habitants en Tanzanie avec le kiswahili comme « lingua franca », 12 langues au Mali dont 90 % utilisent quatre langues et 65 % une seule langue, le bamanakan, 60 langues au Burkina Faso pour une population de 9 millions dont la moitié parle le

Moore. Au Nigeria 397 langues sur 410 sont des langues minoritaires mais le nombre total de leurs locuteurs forme 60 %. Sur le plan du plurilinguisme individuel, dans une enquête sur le Nigeria, les résultats montrent que le nombre de langues parlées par chacun des membres des communautés linguistiques allait de deux à quatre de la manière suivante : 60% parlaient deux langues, 30% en parlaient trois et 10 % plus de quatre. Un constat similaire pourrait être fait pour de nombreux pays d'Afrique où il y a une tradition bien répandue du plurilinguisme.

2. L'usage des langues en Afrique

A cette mosaïque de langues, sont venues s'ajouter les langues étrangères comme le français, l'anglais, l'espagnol et le portugais. En devenant multilingues, des individus, des communautés et des groupes de locuteurs deviennent des sièges de couches multiples de langues acquises au cours de leur vie. Retracer l'itinéraire d'acquisition des langues d'un locuteur plurilingue permet de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact pouvant déboucher sur la diversification de celles-ci et –pourquoi pas ?- devenir une menace pour la survie de certaines d'entre elles dans l'espace étudié. Il suffit de considérer les manipulations que les locuteurs font des matériaux linguistiques dans ce contexte : le choix de langue dans une circonstance donnée, la conscience d'une langue dominante ou d'une langue passive, l'alternance codique ou le mélange codique.

En effet, dans le courant de sa vie, un locuteur peut changer de langue dominante du fait de son éducation ou de sa mobilité sociale ou géographique. Le degré de compétence multilingue parmi les locuteurs africains varie selon les facteurs sociaux interdépendants. Les gens vivant en agglomération urbaine ont plus tendance à utiliser plusieurs langues que les gens des régions rurales où l'on trouve de grandes zones de monolinguisme. La scolarisation tend à apporter la compétence dans une langue, puisque dans beaucoup d'écoles africaines, la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle ni la langue préférée des enfants. La biographie langagière reposant sur la capacité

⁶ Se référer aux différentes études réalisées par Grenberg, particulièrement *Studies in African linguistic classification*

⁷ Harare, 17-21 mars 1997, p.3 cité par B.Heine et D. Nurse, op. cit., p.372

du locuteur ou de l'apprenant d'une langue à conscientiser les éléments constitutifs de son expérience dans le domaine linguistique permet en milieu plurilingue comme l'Afrique de mettre en lumière la nature des choix linguistiques à opérer conduisant à la restructuration d'une ou des langues. L'alternance codique par exemple est un phénomène particulier lié à la conscience plurilingue individuelle. Elle met en relief la conscience du choix des langues ou de mélange codique. Le mélange codique, c'est l'utilisation alternative de deux langues ou plus dans la conversation par le même locuteur multilingue. Il peut prendre la forme soit de l'emprunt soit de l'alternance codique proprement dite. L'emprunt est une stratégie pour remédier à un manque de vocabulaire temporaire ou permanent. L'alternance codique est un troisième code à part entière à la disposition des locuteurs bilingues à côté des deux autres codes présentés par les deux langues utilisées dans les discours monolingues. C'est un code que privilégient souvent les locuteurs multilingues et qui est utilisé soit comme code marqué soit encore comme code spécifique dont le choix signale l'absence ou l'annulation consciente de la distance sociale imposée par la tradition et indique une reconnaissance mutuelle d'appartenance à un groupe qui ne se définit pas par l'exclusion ethnique ou sociale. Dans une situation donnée, divers facteurs contribuent au choix réel de la langue ou du code c'est-à-dire aux répertoires multilingues des locuteurs impliqués et à leur degré respectif de compétence dans la langue qu'ils utilisent. Il s'agit du contexte social, du nombre et de l'identité des locuteurs, du rôle social et de leur statut, de la distance sociale, du sujet et du contenu référentiel et affectif de la conversation. Autant d'éléments qui mettent en exergue la conscience plurilingue d'un locuteur plurilingue.

3. L'impact du contact entre le français et les langues africaines.

Tout ceci permet donc de percevoir tant au niveau de l'individu qu'au niveau d'une communauté lin-

guistique donnée l'impact des contacts des langues et les manifestations de la conscience plurilingue sur la structure interne de la langue. Le portrait de certaines langues en contact porte souvent les marques de cette réalité. Nous pouvons l'illustrer par l'exemple des études réalisées sur le français en contact avec les langues africaines en milieu plurilingue congolais.⁸ La République Démocratique du Congo est un pays plurilingue dont la situation sociolinguistique présente trois niveaux : au premier niveau se situe la langue française connue comme langue officielle, langue de l'enseignement, langue de l'administration et de communication internationale ; viennent ensuite les quatre langues nationales réparties dans quatre aires linguistiques (le lingala, le kiswahili, le ciluba et le kikongo). Au bas de l'échelle, nous trouvons les langues ethniques pratiquées dans les milieux ruraux et dans certaines parties des milieux urbains. C'est dans ce contexte plurilingue que le français évolue. Selon que le mode d'introduction du français relève de l'importation ou de la superposition, sa nature change. Les études menées en République Démocratique du Congo vers les années soixante cherchaient à saisir le français au Congo comme une langue transplantée dans une sorte de tabula rasa linguistique où l'on voulait l'identifier à la langue parlée dans la métropole. Mais vers les années soixante-dix, on a commencé à tenir compte des réalités locales influant sur la nature de la langue française parlée et écrite dans le milieu. Vers les années quatre-vingts, les recherches visaient à étudier le français actualisé au Congo dans le sens d'une variété autonome distincte des autres français parlés dans d'autres espaces géographiques africains. Le français congolais, comme l'a écrit Sesep⁹ n'est pas réductible au seul français scolaire. Il consiste en une panoplie de variétés centrées sur la variété scolaire et variable selon les catégories socioprofessionnelles en présence. Cette recherche est partie du soubassement théorique circonscrit dans deux travaux qui en représentent les deux pôles. Il s'agit du travail de Kilanga

⁸ Kilanga, M. et Bwanga, N. « Quelques réflexions sur la situation de la langue française au Zaïre », in *Africanistique*, bulletin N°16, Lubumbashi, CELTA, 1988, P.47

Kilanga Musinde, « Prolégomènes à une étude linguistique du français zaïrois. Quelques questions de méthodes. » in *Linguistique et sciences humaines*, N°26, Lubumbashi, CELTA, 1986

⁹ Sesep, N., « Le français Zaïrois : système et variation » in *linguistique et sciences humaines* N° 26, Lubumbashi, CELTA, 1986

Musinde¹⁰ et celui du texte d'orientation du projet de recherche sur le français congolais publié par Sesepe. L'analyse du français des élèves sur les plans phonétiques, morphosyntaxiques et lexico sémantiques comparée à celle du français standard a montré l'existence effective des différences entre le français des élèves et le français standard à ces trois niveaux. Ces différences sont-elles de simples déviations susceptibles d'être corrigées ou des indices de la formation d'une variété autonome ? « C'est en terme de valeur fréquence/intégration que les éléments peuvent être hiérarchisés sur la dimension intrinsèque, où deux pôles sont à distinguer : généralité ou zone de rigueur et restriction ou zone de laxité »¹¹. Les études ont montré que les différences phonétiques, morphosyntaxiques et lexico sémantiques facilement corrigibles relevaient de la zone de laxité tandis que les différences lexico sémantiques non corrigibles senties comme telles par les locuteurs faisaient partie de la zone de rigueur qui est la manifestation de la formation d'une variété autonome. Faut-il croire à la formation d'une variété autonome du français à partir de la confirmation des différences lexicales quand on pense que le lexique, c'est l'élément de la langue à la fois le plus intégré et le plus migrateur ?¹² La présence de ces différences lexicales solidement intégrées dans le milieu scolaire caractérisé par la résistance à toute différenciation, a poussé à poursuivre cette recherche dans d'autres milieux socioprofessionnels dans le cadre du projet le français congolais : structure et variation. Les travaux¹³ réalisés dans ce cadre ont montré que les variétés du français observables selon les catégories sociales en présence et par rapport aux langues nationales étaient caractérisées par une relative diversification par rapport à la norme. Elles sont la réalisation de plusieurs systèmes différents et non une homogénéité structurée. Chaque variété délimitée constitue elle-même une diversité de parlers variables selon les utilisateurs, le français des

peu ou pas lettrés en particulier n'est pas un magma structurel de sens. Il s'agit au contraire d'une série d'approximations résultant d'une structuration des structures du français sur le modèle des langues nationales ou connues des usagers. Au total, l'ensemble des variétés du français de ce milieu s'insère dans un continuum dont les pôles sont représentés d'un côté par des variétés qui s'identifient ou tout au moins se rapprochent du français normatif ; de l'autre par celles qui se rapprochent des langues nationales ou s'identifient à celles-ci. Entre ces deux parlers se situent un ensemble de parlers considérés comme des variétés régionales dont les caractéristiques linguistiques relèvent aussi bien de la première que de la deuxième variété. Bref, le français, suite aux contacts avec les autres langues finit par se fragmenter en plusieurs variétés. Mais loin d'être une base de fragilité de la langue commune des pays francophones, cette fragmentation peut être harmonisée, par un effort consistant à dégager et à légitimer les usages linguistiques nationaux et régionaux en vue d'un traitement lexicographique et des applications offrant une meilleure garantie à une solidarité mieux assumée et aussi une assurance pour le français dans le monde. Ainsi, le français actualisé dans cet espace plurilingue, à l'instar des autres langues du milieu, connaît une diversification géographique. A base des langues nationales selon la zone géographique où elles sont parlées (Swahili, lingala, ciluba et kikongo). Les indicateurs de chaque variété relèvent en particulier de l'interférence des systèmes linguistiques en présence et sont identifiables dans les limites géographiques coïncidant avec les frontières des langues utilisées par les différents groupes d'usagers mis en jeu. A l'intérieur de chaque variété, l'on observe, en fonction des locuteurs en présence, une variation sociale du français en plusieurs lectures qu'on peut ramener à trois niveaux : français acrolectal qui est le parler des lettrés comportant éventuellement quelques particularités locales et des registres diversifiés, le

¹⁰ Kilanga, M. Le français des élèves des écoles secondaires à Lubumbashi. Structure et nature des différences, deux tomes Lubumbashi, Faculté des Lettres, 1984, 775 pages.
Sesepe, N. art .cit.

¹¹ M.Mahmoudian, « Structure linguistique : problèmes de la constance et de la variation » ,in La linguistique, vol.6, fascicule 1, 1980, P.24.

¹² Kilanga, M. « Prolégomènes à une étude linguistique du français zaïrois. Quelques questions de méthodes. », art.cit, p.57

¹³ Nous avons dirigé plus de deux cents mémoires et plus de dix thèses dans le cadre de cette recherche.

français mésolectal, parler des lettrés moyens marqué par un taux fort élevé de particularités locales, et le français basilectal, usage circonstanciel et ritualisé d'une variété pidginisée du français se rapprochant des langues congolaises. La particularisation du français actualisé dans ce contexte procède aussi, du point de vue génétique de l'action, d'autres principaux mécanismes comme l'emprunt fait aux langues nationales ou étrangères pratiquées dans ce pays ou dans les pays limitrophes, les calques du substrat linguistique et le métissage des langues. Une telle étude pourrait être menée dans les autres espaces plurilingues africains pour réaliser les effets des rapports entre les langues africaines et le français. C'est en ayant conscience de toutes ces réalités qu'on finit par se poser la question sur la nature du français à enseigner dans un contexte plurilingue comme l'Afrique au regard de la diversification dont il est l'objet. Il en est de même des stratégies et des outils didactiques à mettre en place pour l'enseignement des langues dans ce contexte africain comme le souligne le rapport général des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique francophone : « Parmi les principales questions posées émerge celle de la nature et de la qualité du français à enseigner en Afrique. Les bilans minutieux et parfaitement convergents auxquels se sont livrés tous les observateurs et acteurs de terrain présents à Libreville font apparaître un certain nombre de questions préalables qui doivent aujourd'hui être pris en compte (...) ».¹⁴ Ce questionnement, valable pour le français peut être aussi vérifié dans le sens inverse, celui de l'influence du français sur les autres langues africaines. L'examen minutieux des

itinéraires d'acquisition des langues par des locuteurs plurilingues, la prise en compte de la conscience plurilingue de ces locuteurs manifestée par les choix de langue à opérer selon les circonstances et la possibilité de la formation d'une variété constituent une base importante dont on peut se servir pour la mise au point des stratégies et des outils didactiques nécessaires à l'enseignement des langues en milieu plurilingue. En effet, tout enseignement ne doit-il pas partir de ce qui est acquis ? L'enseignement ne part-il pas de l'idée que l'élève n'est pas une tabula rasa linguistique et qu'il a des acquis linguistiques, une maîtrise de la structure de base de ses langues. Tenant compte de la variabilité inhérente à toute structure linguistique, l'enseignant conçoit les acquis linguistiques comme susceptibles de varier suivant les origines géographiques et l'appartenance sociale d'un apprenant.

La réflexion sur les rapports entre le français et les langues africaines ouvre des voies d'exploration multiples. Elle permet de mettre en exergue la capacité du locuteur plurilingue d'exploiter tous les éléments de son expérience linguistique pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans un contexte plurilingue, la manifestation de nouvelles formes de structures issues des contacts entre diverses langues conduit parfois à la formation de nouvelles variétés. L'illustration faite du cas du français en République Démocratique du Congo pouvait bien s'étendre sur les autres espaces. Voilà un chantier qui ouvre des pistes de recherches intéressantes à explorer.

¹⁴ P. Dumont, Rapport de synthèse des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, Libreville, 17-20 mars 2003.

Rencontre consultative préparatoire pour un Séminaire international sur le partenariat entre l'Africanophonie, l'Anglophonie, la Francophonie, l'Hispanophonie et la Lusophonie.

Rapport final présenté par Daniel Prado
Union Latine

Grâce à l'appui technique et financier de l'AIF et de la Coopération suisse l'Académie Africaine des Langues a organisé le 5 mai 2005, au Palais des Congrès de Bamako, une Rencontre Consultative préparatoire d'un Séminaire International sur le partenariat entre l'Africanophonie, l'Anglophonie, la Francophonie, l'Hispanophonie et la Lusophonie.

Cette rencontre, qui s'est déroulée en une journée, a regroupé une quarantaine de participants représentants les différentes aires linguistiques de la francophonie, de la Lusophonie, de l'Africanophonie à travers certaines structures internationales s'occupant des langues que sont : l'AIF, etc

La matinée a été consacrée aux interventions du Président de l'ACALAN, Mr Adama SAMASSEKOU, du Prof. Amadou TOURE, du Prof. Julien KILANGA-MUSINDE, Directeur des Langues et de l'Ecrit de l'AIF, du Professeur Ayo BAMGBOSE de l'Université d'Ibandan et du Professeur Armino NGUNGA de Mozambique L'après-midi les participants ont travaillé en atelier et fait des recommandations

Le président de l'ACALAN, Monsieur Adama

SAMASSEKOU a souhaité la bienvenue en mandingue et en français, au nom de l'Académie Africaine des Langues. Il a expliqué que la rencontre a un caractère informel et y participent particulièrement des experts nationaux et internationaux et des acteurs institutionnels. La rencontre a enregistré une grande majorité des linguistes, mais également des pédagogues, des journalistes, des institutionnels, des chercheurs et des stagiaires ainsi que des gens venant du monde de l'édition. La plupart sont professeurs d'université.

Monsieur Samassékou a rappelé les acteurs institutionnels présents à la rencontre que sont l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie, l'Institut des Nouvelles Technologies de l'Information Francophone et l'Union latine. Il a regretté que le Commonwealth, la CPLP et l'Institut Cervantès n'aient pas pu participer à cette rencontre.

Après une minute de silence observée à la mémoire du linguiste Alpha Ibrahim Sow, récemment disparu, il a été procédé à la mise en place du bureau de la réunion, constitué d'un président en la personne du Prof. Neville ALEXANDER de l'Afrique du Sud et deux rapporteurs, M. Daniel PRADO de l'Union latine et Hermas MWANSOKO de Tanzanie.

Le président de l'Académie Africaine des Langues a, dans son allocution de bienvenue, fixé les objectifs et fait l'historique de la rencontre dont le but essentiel est de préparer un séminaire international. Il a poursuivi en rappelant que les langues officielles de la plupart des pays de l'Afrique au sud du Sahara sont le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol, mais que la grande partie de la population ne maîtrise pas ces langues. Donc il se pose des questions concernant le genre de développement, de démocratie et de renaissance auquel l'Afrique peut prétendre.

Il considère que pour toutes ces questions, l'aspect linguistique est fondamental. Il rappelle que 85% de la population africanophone reste en marge de l'information à cause de l'utilisation des langues héritées de la colonisation dans le quotidien : dans l'administration, dans la justice dans la politique, dans l'éducation et dans tous les secteurs de contrôle des Etats.

Il a souhaité que la réflexion soit menée en ce qui concerne la relation entre les langues africaines et les langues héritées de la colonisation. Il pense au

type de partenariat entre ces deux groupes de langues. Comment mieux gérer leur place dans les médias, la justice et l'éducation? Il est temps, a-t-il souligné, de mettre les langues africaines au cœur de notre discours et de ne pas s'autocensurer. Entre ces deux groupes de langues il verrait un partenariat et non une situation de conflit.

Il a souligné que les organisations de la francophonie ont été le principal moteur de la diversité culturelle pour le monde. Il faut que ce principe puisse s'appliquer également en Afrique. Un projet dans ce sens doit être élaboré ajoutera-t-il, où chacun pourra jouer son rôle. Il a informé que le lancement de l'ACALAN est prévu pour la fin de l'année 2005 et que c'est à la suite de ce lancement qu'un séminaire concernant la relation entre les langues héritées de la colonisation et les langues africaines pourra avoir lieu.

Il a ensuite rappelé donc qu'à la fin de la journée d'études il espère obtenir des avant-projets d'actions concrètes. Il a proposé une adoption d'une déclaration sur le partenariat entre les langues concernées. Il a également rappelé qu'une charte et un plan d'action ont été adoptés en 1976 et en 1986 par l'OUA. Il s'agit de la Charte culturelle de l'Afrique et du Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique. Il faudrait donc désormais mettre à jour les contenus de ces deux documents historiques.

Après avoir énuméré toutes les typologies de fonctionnalités des langues (langue de terroir, langue véhiculaire, langue régionale, langue administrative, langue nationale, langue transfrontalière, etc.) il a souhaité que l'on puisse réfléchir sur le concept d'*africanophonie* car on parle de francophonie, de lusophonie, d'hispanophonie mais il n'y a pas eu encore de dénomination pour l'ensemble des langues africaines. Il propose que le mot *africanophonie*, qu'il a déjà utilisé dans d'autres circonstances, puisse trouver toute sa place.

Après cette introduction de M. Samassékou qui a permis de situer le contexte et la problématique des rapports des langues, quatre (4) interventions ont dégagé les spécificités de ces rapports.

La première présentation fut celle donnée par le Professeur Amadou TOURE, Professeur à la Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Bamako sur le *rapport entre les langues africaines et langues partenaires*. Il a tenté de définir le concept même de *langue partenaire* et les implications de ce concept qui n'est pas perçu

de la même façon dans les pays dits anglophones et dans les pays dits francophones. En effet, dans les pays dits anglophones, la langue africaine était introduite dans l'enseignement mieux que dans les pays francophones.

Le Professeur Touré signale que l'Afrique n'est pas divisée en espaces *africanophones* comme elle devrait l'être, mais en espaces francophones, anglophone, lusophones, hispanophones. Il faudrait revoir la carte de l'Afrique pour une dynamique différente.

L'Afrique est un continent hétérogène, composé de langues locales, de langues véhiculaires, de langues européennes et de ce fait les Africains parlent souvent 3, voire 4 ou 5 autres langues. Après 40 ans d'indépendance les langues héritées de la colonisation continuent d'être les langues officielles et les langues africaines restent confinées à un usage purement local. Les langues africaines sont reléguées au deuxième rang, à l'exception notoire de l'arabe.

Le XX^e siècle a signifié la fin du colonialisme, mais pas la fin de l'impérialisme culturel. L'entrée des pays du sud dans le cyberspace implique de nouveaux paradigmes et l'avenir des langues en dépend. En particulier, il rappelle que l'avenir de la langue française se joue en Afrique. De sa relation avec les langues africaines verra ou non un nouveau développement de cette langue. Mais il faut bien se poser la question de comment « casser » l'entrave linguistique lors de la circulation des biens, des services et des personnes.

Par la suite il a fait une proposition en différents points qui pourraient constituer un plan d'action dans la relation entre les différentes langues parlées en Afrique.

Point 1 : Insistance sur le respect de la diversité linguistique culturelle dans nos relations bilatérales et multilatérales.

Point 2 : Création des conditions d'une mondialisation respectueuse.

Point 3 : Attribution du statut des langues officielles à des langues démographiquement importantes de l'Afrique.

Point 4 : Soutien à la recherche des langues africaines, en vue d'en faire des langues utilisables dans les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle.

Point 5 : Introduction des langues nationales dans le système éducatif de tous les pays membres de

l'Union Africaine.

Point 6 : Meilleure maîtrise des langues étrangères.

Point 7 : Développement de l'éducation transculturelle, mobilité des étudiants et du personnel enseignant. Développement de la coopération interuniversitaire.

Point 8 : Introduction dans l'enseignement de toutes les langues officielles des espaces d'intégration économique.

Point 9 : Instauration d'un véritable partenariat linguistique par la défense du plurilinguisme.

Point 10 : Création d'alliances linguistiques valorisantes au lieu d'espaces linguistiques traditionnelles.

Point 11 : Application des résolutions de l'OUA et de l'UA relatives à la promotion et utilisation des langues africaines.

Point 12 : Renforcement des capacités des traductions et d'interprétation dans les universités africaines et dans les institutions interafricaines et internationales.

La deuxième intervention fut celle de M. Julien KILANGA, Directeur des Langues et de l'Ecrit de l'AIF sur *le rapport entre langues africaines et le français*. Il a signalé que l'essentiel a été dit par son prédécesseur. Il posera plus les problèmes car ne possédant pas de solutions toutes faites.

M. Kilanga a pris soin de spécifier, que lorsqu'il parle des rapports entre le français et les langues africaines, il faut suivre la succession des rapports de la perception de cette relation, par exemple, en 1960, la langue française était considérée comme homogène. En 1970, la langue française devient une langue ayant des marques « locales ». Plus tard, les langues africaines donnaient à la langue française un autre profil, créant des ensembles autonomes dans la langue.

Il compare le phénomène comme celui d'un axe constitué par deux points A et B en partant des langues africaines vers la langue française : les locuteurs pourront se trouver à différents points de cet axe, soit plus proche des langues africaines soit plus proche de la langue française. Ceci constitue une hétérogénéité des locuteurs à l'intérieur des espaces francophones.

Un autre type de rapport qu'il établit c'est le rapport dans l'usage. Il y a une hiérarchisation des langues. Et quand on parle de hiérarchie, on peut

toujours parler de partenariat. Il faudrait donc valoriser les langues africaines pour mieux définir le rapport entre les deux langues. Il donne une réponse : les rapports entre les deux langues peuvent être conflictuels. Il faudrait donc améliorer l'enseignement du français pour ne pas déstructurer le français et il faut structurer l'usage des deux groupes de langues : la langue française et les langues africaines.

Ce fut au tour du Professeur émérite Ayo BAMGBOSE de l'Université d'Ibandan au Nigéria de parler du *rapport entre les langues africaines et l'anglais*. Le Professeur considère qu'il n'y a pas de conflit entre la promotion des langues africaines et celles de langues officielles. Il considère que l'anglais a un deuxième rôle.

L'anglais est une deuxième langue constituée de beaucoup des variantes. L'anglais est exclusivement utilisé dans des discours spécialisés et au niveau international. La prédominance de l'anglais est claire néanmoins dans plusieurs secteurs : l'administration, la justice, les technologies, etc. L'anglais, de fait de son statut international lui donne au fur et à mesure une importance majeure dans la communication dans le continent. Mais la maîtrise de la langue anglaise est faible, et des problèmes importants persistent de fait.

C'est pourquoi il pense qu'il faut donc revoir la stratégie de base, car la promotion de l'anglais est l'épine dorsale de la stratégie mise en place jusqu'à présent, mais cela ne marche pas. Il faudrait donc appuyer l'apprentissage des langues africaines.

La fondation Ford a monté un projet où l'anglais était juste un sujet. L'anglais devrait être enseigné de façon plus fonctionnelle. Il propose des projets bilingues, des traductions scientifiques et des terminologies. Il fait une invitation à faire d'autant d'efforts pour les deux groupes car l'un se nourrit de l'autre.

La dernière communication fut celle de M. d'Armino NGUNGA qui a parlé du *rapport entre langues africaines et le portugais*. La relation entre les langues est associée à la relation entre les êtres. Monsieur NGUNGA a fait d'abord un rappel historique, faisant remarquer que la langue a été une frontière entre le portugais et le peuple habitant le Mozambique, son pays d'origine. Il y a eu même une obligation d'assimilation. La langue portugaise était choisie comme seule langue de l'administra-

tion et de la vie pratique. Aujourd'hui les choses changent et les langues africaines sont enseignées. A cause de l'emprise du portugais, beaucoup de problèmes subsistent pourtant, beaucoup d'échec scolaire. Les linguistes ont amorcé lentement un changement. Alors il pose la question de comment régler la question entre les 16 langues locales et le portugais. Il fait une proposition d'enseigner les langues locales et les développer.

Une pause fut observée. A la reprise des travaux, M.SAMASSEKOU, au regard des différentes communications se demande si l'on peut dire encore du Mali qu'il est un pays francophone. L'anglais, l'espagnol, le portugais, le français sont d'autres langues de l'Afrique mais non pas les seules. Le découpage en espaces linguistes ne lui paraît pas normal tel qu'il est dessiné aujourd'hui. Il souhaite que cette conflictualité entre langues officielles et les langues africaines soit transformée en relation de convivialité. Il propose que l'accent soit mis sur le souci de faire un enseignement équilibré entre langues africaines et les langues héritées de la colonisation.

Les participants ont pu apprécier les travaux de recherche du professeur Emile CAMARA sur l'élaboration d'un didacticiel de langues africaines. Site interactif et multimédia où s'offrent au public différentes possibilités d'apprentissage et de connaissance de différentes langues africaines.

Les débats qui ont suivi ont permis de dégager les points essentiels suivants :

Le concept de convivialité a été beaucoup évoqué pour des questions pratiques.

Cette convivialité ne peut s'appliquer que si les conditions le permettent et une chose est le désir et autre chose est la réalité.

Un autre intervenant considère que quand deux peuples se rencontrent, il y a toujours conflits mais

les deux conflits finissent par s'apaiser.

La considération que les Africains eux-mêmes ont de leurs langues a été débattue. L'exemple des écoles satellites du Burkina Faso, où il y a eu un premier apprentissage en langue maternelle et ensuite on est passé à la langue française est à suivre. Ce programme a été un succès et le temps nécessaire d'apprentissage est passé de 6 à 5 ans.

L'attitude négative des intellectuels à enseigner à leurs enfants la langue africaine, surtout quand ils sont à l'étranger est une situation qui ne favorise pas la promotion de la langue.

L'importance de la langue a été rappelée à travers l'exemple du coton, une culture moderne dont la maîtrise suppose la maîtrise de l'outil linguistique porteur des méthodes culturelles.

Les débats se sont de nouveau focalisés sur la question clé de cette rencontre : que faut-il faire de cette relation entre langues africaines et langues européennes ? Et la réponse est « pas d'antagonisme », mais « bi-utilisation », car on constate qu'en face à ce déséquilibre d'usage entre langues africaines et langues étrangères, d'autres solutions sont envisagées, selon les pays. Par exemple, le swahili est bien représenté en Tanzanie. Pourquoi les autres langues africaines n'auraient pas une place aussi importante ?

L'exemple de la « pédagogie convergente » pratiquée au Mali a fait l'objet de critiques car les langues sont introduites dans l'enseignement alors même qu'elles ne sont pas outillées.

En guise de conclusion à tous ces débats, le président a clôturé le travail de la matinée et M. Adama SAMASSEKOU, pour finir considère que l'état des lieux est bon à condition que le discours soit « agissant ». La situation est favorable : maintenant il est temps d'agir.

INFORMATIONS

L'ACALAN au cœur des Rencontres

14-18 novembre 2005 – SMSI seconde phase, Tunis

Dans le Cadre des Technologies de l'Information et de la Communication en général et du SMSI en particulier, l'ACALAN a soit initié soit co-organisé plusieurs activités. Au nombre desquelles, suite à la Conférence Thématique de Bamako « *Le Multilinguisme pour la Diversité culturelle et la Participation de tous dans le Cyberspace* », tenue les 06 et 07 mai 2005, qu'elle a coorganisée avec l'UNESCO, l'OIF et la Coopération suisse, en partenariat avec le gouvernement malien, l'ACALAN a organisé en marge de la seconde phase du SMSI de Tunis, une table ronde intitulée « *Pour un Cyberspace multilingue avec la Participation de Tous dans la société de l'information et des Savoirs*

partagés ». (Le résumé de cette table ronde se trouve plus haut). C'est de cette table ronde qu'est né le Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique.

10-14 décembre 2005 – Nairobi

Conférence des Ministres de la Culture de l'Union Africaine

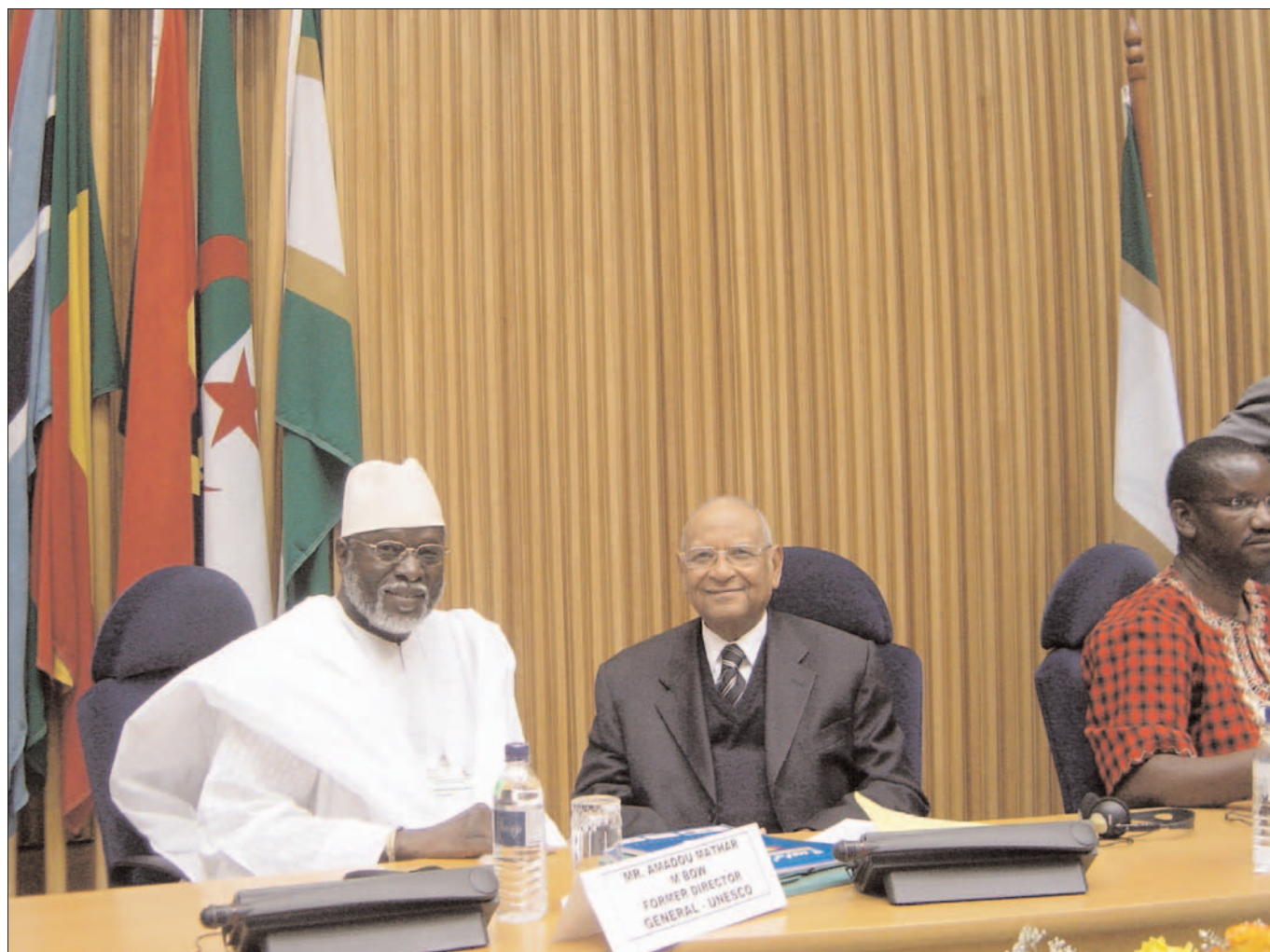
Cette Conférence avait pour objectif principal la préparation du Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Union Africaine de janvier 2006, Sommet spécial consacré à la Culture et à l'Education.

23-24 janvier 2006 – Khartoum

Le Sommet des chefs d'Etat et de Gouvernement de l'Union Africaine

C'est au cours de ce Sommet qu'ont été adoptés les principaux textes de l'ACALAN, notamment les Statuts, le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique, la Charte de la Renaissance culturelle africaine.

C'est également ce Sommet qui a décidé de déclara-



rer 2006, Année des Langues Africaines.

21 février 2006 – Paris

Célébration de la Journée Internationale de la Langue Maternelle au siège de l'Unesco

Au cours de la célébration de cette journée, a été solennellement lancé le Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique initié par l'ACALAN à Tunis.

16-18 mai 2006 – Bamako

Tenue du Colloque « Politiques nationales : le rôle des langues transfrontalières et la place des langues de moindre diffusion en Afrique de l'Ouest ». C'était la 1^{ère} de la série des cinq (5) colloques prévus, conformément à la Résolution de l'UNESCO, initiée par l'ACALAN, qui a eu la charge d'organiser ces colloques. Il est prévu que les autres colloques se tiennent courant 2007 aux lieux suivants :

Johannesburg (Afrique du Sud), pour la Région Afrique Australe ;

Yaoundé (République du Cameroun), pour la Région Afrique Centrale ;

Dar es Salam (Tanzanie), pour la Région Afrique de l'Est ;

Alger (Algérie), pour la Région Afrique du Nord.

30 mai - 4 juin 2006 – Bruxelles

Tenue de la 80^e session de l'Union Académique Internationale (UAI). L'Académie Africaine des Langues, qui était membre observateur de l'UAI depuis 2002, a été admise comme membre associé, statut que lui confère la nature de sa structure selon les Statuts de l'UAI. (www.uai-iaa.org).

L'Union Académique Internationale fut fondée en 1919 à l'initiative de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres du Royaume de Belgique. L'UAI constitue une fédération d'Académies ou de groupes d'Académies à caractère national ou international, ou encore des institutions scientifiques nationales qui leur sont comparables, créée pour une coopération internationale dans des projets collectifs et par une coordination d'activités scientifiques. Elle regroupe à ce jour une cinquantaine d'Académies de par le monde.

20-21 juin 2006 – Addis Abéba

Le 20 juin 2006, l'Année des Langues Africaines (ALA) a été officiellement lancée au siège de l'Union Africaine à Addis-Abéba. Ce même jour, furent installés dans leurs fonctions les membres du Conseil d'Administration Intérimaire et le Secrétaire Exécutif Intérimaire de l'ACALAN. La Session inaugurale du Conseil d'Administration Intérimaire de l'ACALAN a eu lieu les 20 et 21 juin 2006, toujours au Siège de l'Union Africaine à Addis-Abéba.

26-28 juin 2006 – Bamako

Avec le Language Observatory Project, l'ACALAN a organisé un atelier de formation d'experts des différentes régions d'Afrique concernant la mesure de la présence des langues dans le Cyberspace, dans la perspective de constituer un noyau de formateurs africains en la matière.

07-11 août 2006 – Addis Abéba

L'ACALAN en tant que membre du Comité de Pilotage du Congrès Mondial de la linguistique Africaine (WOCAL) a participé à la 5^{ème} session de ce congrès, dont le thème était « Le destin des langues africaines à l'ère de la globalisation ».

13-15 novembre 2006 – Addis Abéba

Tenue du 1^{er} Congrès Culturel Panafricain organisé par la Commission de l'Union Africaine. L'ACALAN y a activement participé.

7-15 décembre 2006 – Cameroun

Mise sur pied de Linguapax-Afrika, Chapitre africain de Linguapax. L'Institut Linguapax est une institution espagnole de Barcelone qui veut promouvoir la paix à travers la diversité linguistique. Il est installé sur chaque continent un chapitre. L'ACALAN a été sollicitée pour en être le conseil au niveau continental.

Les grands projets de l'ACALAN

L'Atlas Linguistique de l'Afrique, basé à Lilongwe, Malawi : ce projet permettra de doter l'Afrique, à travers l'ACALAN, d'une base documentaire multilingue sur les langues africaines, avec des données revues et corrigées. Par ailleurs,

l'Atlas ainsi conçu permettra à l'ACALAN de produire, à la demande, des cartes géolinguistiques utiles aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement.

Les Contes et Récits à travers l'Afrique, basé à Cape-Town, Afrique du Sud : ce projet permettra à tous les enfants africains de lire les mêmes récits et contes publiés dans diverses régions d'Afrique, dans une perspective de renforcer la culture de la lecture et l'intégration continentale.

Le Programme de Maîtrise et de Doctorat en Linguistique Appliquée, basé à Yaoundé, Cameroun : ce Programme formera des linguistes qualifiés, des professionnels, des éducateurs et autres dans le but de devenir des spécialistes des langues africaines. Ainsi, la mise en place d'un vivier de chercheurs à travers ce Programme facilitera la mise en œuvre des autres projets majeurs de l'Académie.

Le Projet de Terminologie basé à Dar-Es-Salam, Tanzanie : ce projet aura pour but de mieux assurer la capacitation des langues africaines et de renforcer le processus d'harmonisation des concepts.

Le Centre Panafricain d'Interprétation et de Traduction, basé au siège de l'ACALAN à Bamako : ce centre permettra de créer les condi-

tions idoines de formation, d'interprétation et de traduction dans les langues de travail de l'Union Africaine en général et dans les langues africaines transfrontalières en particulier.

Le Projet « Langues africaines et Cyberspace », basé à Addis-Abeba, Ethiopie : ce projet aura en charge de garantir l'utilisation des langues africaines dans le cyberspace.

Le Projet de Lexicographie, basé à Gaborone, Botswana : ce projet permettra de doter les langues africaines des instruments lexicographiques indispensables à leur valorisation.

Le Projet de Séminaire International sur le Partenariat entre l'Africanophonie, l'Anglophonie, la Francophonie, l'Hispanophonie et la Lusophonie : ce projet permettra de créer le cadre formel de développement d'un vrai partenariat entre les langues africaines et les langues européennes héritées de la colonisation, dans la perspective du multilinguisme fonctionnel convivial.

(Pour plus d'information cf. www.acalan.org)



**Directeur de Publication : Adama SAMASSEKOU, Président-Secrétaire Exécutif Intérimaire
de l'ACALAN**

B.P 10 – Koulouba- Mali. Tél : (223) 223 84 47 • Fax : (223) 223 84 50

• email : acalan@acalan.org • site web : www.acalan.org