

Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel : cas de l'Afrique francophone

Blaise Coovi DJIHOUESSI et Maxime da CRUZ
Université d'Abomey-Calavi

Résumé - Les réformes éducatives bilingues (langue africaine/langue française), en cours dans la plupart des pays d'Afrique francophone subsaharienne, visent essentiellement à réduire le taux de redoublement et celui des échecs scolaires. Elles partent du postulat que la prise en compte, dans un système éducatif, de la langue que parle et comprend l'apprenant rend aisé l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère et représente un atout pour les apprentissages scolaires. Mais, les modalités de choix d'une langue nationale de scolarisation et celles de gestion didactique de la pluralité linguistique et culturelle sont souvent source de problèmes et de polémiques. L'étude comparative de deux types de bilinguisme en expérimentation dans plusieurs pays francophones d'Afrique subsaharienne permet de relever des indices d'appréciation susceptibles de susciter d'autres réflexions didactiques en la matière.

Mots clés : Afrique francophone - réformes éducatives bilingues - contexte multilingue - contexte multiculturel - pluralité linguistique - diversité culturelle - choix des langues.

Summary - The bilingual educational reforms (in African languages or in French), currently in most African sub-Saharan Francophone countries, aim essentially at reducing the number of learners dropping out of the educational system. They start from the assumption that the acceptance, in an educational system, of the language spoken and understood by a learner makes learning of a second or a foreign language easier, and represents an asset for the school learning process. But, how a national language is to be chosen for school education and the linguistic and cultural management can often bring about problems and polemics. A comparative study of two types of bilingualism in experimentation in several African sub-Saharan Francophone countries makes it possible to an indication of appreciation likely to prompt other didactic reflections on the subject.

Keywords: Francophone Africa - bilingual educational reforms - multilingual context - multicultural context - linguistic plurality - cultural diversity - language choice

1. Introduction

Plusieurs pays d'Afrique francophone subsaharienne, expérimentent, depuis quelques années, des projets d'introduction d'une ou de plusieurs langue(s) nationale(s) dans l'enseignement de base. A titre d'exemple, on peut citer le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi le Cameroun, le Niger, le Mali, le Sénégal...

Cette option est partie du postulat que la langue première de l'apprenant - considérée comme la langue qu'il parle et qu'il comprend - exercerait une influence forte, voire déterminante, sur son développement cognitif et affectif, favoriserait les apprentissages fondamentaux et rendrait plus aisé l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Dans le contexte francophone d'Afrique subsaharienne, où la langue française a un statut particulier que lui confère les textes constitutionnels, celui de langue d'enseignement par excellence, les réformes bilingues (langue africaine/langue française) sont souvent envisagées dans une perspective de réduction du taux de redoublement et celui des échecs scolaires.

Cette représentation du bilinguisme, en référence à des théories didactiques, notamment celles qui se réfèrent à la didactique des apprentissages, paraît, dans un premier temps, originale et pertinente ; mais en s'intéressant de près à quelques cas

de « réussite », souvent évoqués et fortement médiatisés, l'on s'aperçoit qu'ils masquent tout particulièrement un malaise effectif, ressenti par les enseignants des écoles expérimentales et subi par leurs apprenants.

L'objectif de cette étude est de poser, à travers la problématique du choix des langues d'enseignement, les vrais problèmes du bilinguisme dans la majorité des contextes multilingues et multiculturels d'Afrique francophone subsaharienne, de susciter des réflexions didactiques sur son opérationnalisation pour en faire un levier de développement des capacités des enseignants et des apprenants, voire des institutions scolaires.

2. Situation du bilinguisme et politique linguistique en contexte multilingue et multiculturel d'Afrique francophone subsaharienne

La situation du bilinguisme et celle des politiques linguistiques, en Afrique francophone subsaharienne, sont très diverses :

2.2. Situation du bilinguisme

L'étude réalisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie dans le cadre du projet ELAN, (AUF, juin 2010) révèle une diversité de situations en matière de bilinguisme. Chaque situation est fortement influencée par la situation linguistique du pays concerné.

2.2.1. Situation linguistique

L'une des caractéristiques essentielles de la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne est hétérogénéité linguistique. Il s'agit, en fait, d'une hétérogénéité à géométrie variable. Le Cameroun, à lui seul, compte près de 250 langues nationales. En plus de ces langues, il y a plusieurs créoles qui proviennent du brassage de populations d'origine européenne depuis la colonisation anglaise et française. Actuellement, une forme d'argot constituée de mélange de français, d'anglais et de locutions dialectales se développe au Cameroun : le camfranglais. La République du Bénin et le Burkina Faso, quant à eux, compte plus d'une cinquantaine de langues ; tandis que le Sénégal et le Niger en disposent, respectivement, d'une vingtaine et d'une dizaine.

D'aucuns considèrent le Burundi comme un pays monolingue. Cette situation correspond à celle qui a prévalu pendant la période d'avant la colonisation du Burundi par l'Allemagne en 1896 et par la Belgique en 1916 où le Kirundi était la seule langue nationale et officielle des Burundais.

Depuis l'avènement de la colonisation, celui des esclavagistes arabes et face au phénomène que constitue la forte mobilité des populations, le Burundi connaît une situation linguistique caractérisée par le multilinguisme. Actuellement, le Kirundi est utilisé par près de 95% des populations résidant en milieu rural où l'école et l'Eglise le font accéder progressivement « au statut de langue écrite » (Maurice Mazunya et

Alexis Habonimana, 2010). Au nombre des autres langues, en usage au Burundi, il y a le kiswahili, langue de la côte orientale de l'Afrique qui a été introduite, au début du XX^{ème} siècle, par les esclavagistes arabes. Elle est considérée comme la langue de l'islam. Le kinyarwanda est une langue frontalière (entre la Tanzanie et la République Démocratique de Congo). Elle est aussi parlée au Burundi. Le kinyarwanda, langue nationale du Rwanda partage une large intercompréhension avec le kirundi.

Au Burundi, l'anglais est considéré comme la langue des protestants ; le français est celle de la littérature subversive et anticléricale ; le kirundi, langue du paganisme, a été « christianisé » et promu au rang de langue de scolarisation et d'évangélisation (Maurice Mazunya et Alexis Habonimana, 2010). Mais, actuellement où les examens de certification et les concours accordent une place prépondérante à la maîtrise du français, cette langue tend progressivement à remplacer le kirundi comme langue d'enseignement. Face à cette situation, Maurice Mazunya et Alexis Habonimana parlent de « multilinguisme conflictuelle ». Cette représentation, même si elle se déduit de l'image que des gens se font de certaines langues au Burundi, pour des raisons, peut-être, idéologiques, ne correspond pas vraiment à la fonction sociale des langues : favoriser la communication entre les humains. Aucune langue n'a donc pour fonction de ne générer que des situations subversives. C'est une vue de l'esprit.

Ainsi, la situation des langues, en Afrique francophone subsaharienne, surtout quand il est question de leur introduction dans l'enseignement, paraît, selon le cas, complexe ou modérément complexe.

En ce qui concerne la langue officielle, tous ces pays ont en commun le français à l'exception du Cameroun qui a hérité de la colonisation un bilinguisme français/anglais.

2.2.2. Situation des politiques linguistiques

La politique linguistique, en général, joue un rôle déterminant dans la promotion des langues, quel que soit leur statut. C'est l'un des paramètres qui détermine la performance d'un système éducatif. C'est elle qui régule les rapports entre les langues parlées sur un territoire et la vie nationale. C'est elle qui conditionne, également, divers autres concepts tels que le choix des langues de scolarisation, des méthodologies, des manuels etc. Pour être efficace, elle doit disposer d'un système de planification.

Ainsi, la politique linguistique d'un pays détermine la qualité de ses interventions sur cet élément déterminant qu'est la langue, dans tout processus d'enseignement/apprentissage, voire, dans tout processus de développement. L'on ne saurait lui substituer, sans inconvénient, des articles de la Constitution ni des types de texte de loi du secteur de l'éducation, même si ces derniers interviennent dans son élaboration.

Mais, le constat est que, la plupart des pays ne disposent pas de document de politique linguistique explicite. Ainsi, recours est fait à la Constitution et aux textes

de loi portant orientation de l'éducation nationale pour orienter la gestion des initiatives bilingues.

3. Le concept de « langue de scolarisation » et la problématique du choix des langues d'enseignement

3.1. Le concept de « langue de scolarisation »

Le concept de « langue de scolarisation » recouvre la notion d'insertion scolaire et la notion d'intégration sociale.

Pour Gérard Vigner la langue de scolarisation, c'est la « langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement social des élèves. »¹.

Lorsque Gérard Vigner écrit que la langue de scolarisation « peut être [...] présente dans l'environnement social de l'élève », c'est qu'il se situe dans un contexte d'enseignement/apprentissage où la langue de scolarisation a, pour l'apprenant, le statut de seconde ou de langue étrangère. C'est le cas, par exemple, de la langue française dans les systèmes éducatifs d'Afrique francophone subsaharienne. Dans ces pays, la langue française n'est pas présente dans l'environnement social de la plupart des apprenants. Dans les salles de classe, surtout en milieu rural, les apprenants sont tous locuteurs, au moins, d'une langue nationale ; mais ils doivent tous, en référence à la Constitution, apprendre la langue française à l'école.

Ainsi, dans ces pays, la langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue française, participe plus à l'insertion scolaire des apprenants qu'à leur intégration sociale.

Par ailleurs, si l'on se situe dans le contexte d'un apprenant qui vient d'arriver en France pour y effectuer sa première rentrée scolaire - comme c'est le cas des enfants maghrébins, ayant l'arabe comme langue maternelle - la langue française, dans ce cas, est pour lui une langue d'insertion scolaire. Elle s'apprend à l'école et pour l'école. Mais, cette langue peut devenir, par la suite, pour lui (ce qui n'est pas toujours évident), une langue d'intégration sociale ; car le concept d'intégration sociale englobe un certain nombre de variables dont interculturalité qui ne fait pas souvent l'objet d'un enseignement/apprentissage systématique dans la plupart des institutions scolaires françaises, francophones et d'ailleurs.

Une autre perception du concept de « langues de scolarisation » (mais, cette fois-ci, « langues » est au pluriel) prend en compte les usages multiples des langues en présence. Dans ce contexte, l'on parle de « langue(s) » comme matière(s) et de « langue(s) des autres disciplines ». C'est le cas, par exemple de la Mauritanie où, dans les années 2000, la langue arabe est, à la fois, apprise et utilisée pour l'enseignement/apprentissage des disciplines culturelles et littéraires, tandis que la

¹ Gérard Vigner, « Le français langue de scolarisation », dans *Études de Linguistique Appliquée*, « Français langue seconde », n°88, 1992, Paris, Didier Érudition.

langue française est apprise et utilisée pour l'enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques et techniques

Ces précisions paraissent utiles et nécessaires, au préalable, pour aborder, par la suite, la problématique du choix des langues d'enseignement dans des contextes multilingues et multiculturelles d'Afrique francophone subsaharienne.

3.2. La problématique du choix des langues d'enseignement

Au regard de tout ce qui précède, il apparaît que le choix d'une ou de plusieurs langues d'enseignement, en contexte multilingue et multiculturel, doit faire l'objet d'une étude minutieuse en fonction de la finalité de l'éducation, des objectifs qui lui sont associés et des moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte des objectifs.

3.2.1. Les fondements et les modalités du choix des langues d'enseignement

Ils ont une incidence forte et directe tout autant sur les procédés d'enseignement que sur les processus d'apprentissage. En Afrique francophone subsaharienne, les fondements et les modalités du choix des langues d'enseignement ont toujours été quasiment identiques.

❖ Les fondements

Depuis la première réforme importante de l'ère des indépendances où le Mali, après la conférence d'Addis-Abeba (1961), s'est engagé à introduire des langues nationales dans ses écoles, à la fois comme objet d'apprentissage et médium d'enseignement, l'on a toujours prôné, que l'option d'introduire les langues nationales africaines dans les institutions scolaires formelles a pour visée fondamentale de lutter contre la persistance des échecs scolaires.

Ainsi, les échecs scolaires enregistrés, depuis l'avènement de l'école coloniale à ce jour, ont toujours été attribués à l'adoption d'une langue d'enseignement qui ne correspond pas à la « langue maternelle » du petit apprenant africain :

« Le français, utilisé comme médium d'enseignement a eu et continue d'avoir pour conséquence la grande déperdition scolaire, un taux élevé d'exclusion, de redoublement et d'abandon scolaire ainsi qu'un blocage psychologique des apprenants. La langue étant le véhicule des valeurs socioculturelles du peuple qui la parle, la langue française [...] fait référence à des valeurs et modes de pensée étrangers aux apprenants. »²

Ce qui est revendiqué, à travers ces propos, c'est à la fois l'insertion scolaire des apprenants et leur intégration sociale. Ce qui est à l'origine des échecs scolaires massifs constatés, c'est l'inadaptation de la langue de scolarisation au contexte, ce qui

² Traoré S. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. UNESCO, Bureau International d'Éducation (BIE), 2001, p.1 de l'introduction.

ne favorise ni l'insertion scolaire, ni l'intégration sociale de l'apprenant. Il s'agit donc d'une situation de double échec.

Si les mêmes raisons sont, aujourd'hui, évoquées pour justifier l'échec scolaire dans les systèmes éducatifs formels où la langue française continue d'être considérée comme le médium d'enseignement par excellence et si, à côté, l'on fait l'apologie des performances scolaires enregistrées dans les écoles bilingues où les langues nationales ont le statut de médium d'enseignement aux côtés du français, il y a de quoi s'interroger sur les vraies raisons du scepticisme des décideurs et leur appréhension des résultats d'évaluation des écoles bilingues.

Ce scepticisme ne remet nullement en cause les mérites et les valeurs de la théorie didactique sur la prise en compte de la langue que parle et comprend l'apprenant lors des premiers apprentissages scolaires.

Des recherches qui sont faites, dans le cadre de la présente étude, il ressort - hormis les considérations relevant de la politique linguistique internationale que l'on pourrait situer dans le contexte de la mondialisation et de la globalisation - que le scepticisme ci-dessus évoqué, notamment le scepticisme des « citoyens éclairés », provient à la fois (1) des modalités de choix des langues de scolarisation, (2) des modalités de gestion didactique de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle, (3) des modalités qui relèvent de l'alternance des langues dans la distribution des contenus et/ou des disciplines au niveau du programme et dans les pratiques de classes, (4) des difficultés liées aux dispositifs bilingues où se côtoient des enseignements purement monolingues, (5) du niveau linguistique insuffisant des enseignants des écoles bilingues pour aborder les enseignements scolaires avec la conviction de réussir, (6) de l'insuffisance des études linguistiques, (7) du manque de supports didactiques appropriés.

❖ Les modalités

Les modalités ou critères de choix des langues de scolarisation sont souvent source de polémiques dans les pays à hétérogénéité linguistique. Il est alors évident que la question du choix des langues d'enseignement se pose différemment selon que l'on est en face d'une situation de bilinguisme complexe ou modérément complexe.

Ainsi, les modalités ou critères de choix varient, d'un contexte à un autre, en fonction de la Constitution de chaque pays et des types de textes de loi. Mais, il est important de préciser que les critères de choix ne sont jamais suffisamment explicites.

- Au Bénin par exemple, l'on s'est référé, en 2013, au relevé du conseil des ministres en date du 15 juillet 1992 pour introduire six langues nationales dans le dispositif expérimental bilingue du projet ELAN (Ecole et langues nationales).

Il est important de préciser que le relevé du conseil des ministres de 1992 n'a pas argumenté les critères de choix des six langues : aja, fon, baatonum, dendi, ditammari et yoruba. Il a, seulement, instruit le ministre de l'éducation nationale :

- « d'assurer l'introduction progressive des six langues nationales dans le système éducatif ;
- de prévoir une épreuve facultative dans les langues nationales aux examens du CEP, BEPC, BAC et autres concours ;
- d'assurer le perfectionnement et la formation des cadres d'alphabétisation à l'école nationale d'administration et dans les écoles normales intégrées ».

Le constat majeur qui se dégage des choix opérés par le conseil des ministres est que les langues choisies n'ont pas fait l'objet d'une étude préalable sur les plans de la description linguistique et sur le plan de la faisabilité qui intègre, entre autres, les préoccupations didactiques, pédagogiques, matérielles, financières, culturelles...

Par ailleurs, les choix ainsi opérés sont en situation conflictuelle avec le contenu des articles 8 et 23 de la loi n° 2003 - 17 du 11 novembre 2003, portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin.

L'article 8 de la loi dispose : « L'enseignement est dispensé en français, en anglais et en langues nationales. » ;

L'article 23 de la loi précise les critères de choix des langues à introduire à l'enseignement maternel : « l'enseignement maternel vise essentiellement l'éveil et la stimulation des fonctions physiques, psychiques et mentales de l'enfant. Il dure deux (2) ans et est ouvert aux enfants âgés de deux ans et demi au moins. Il est dispensé en français, en anglais et en une langue majoritaire dans la localité ou toute autre langue ».

- Au Burundi, le choix du français et du kirundi est fait en référence à la Constitution. Elle est appliquée à plus de 99%, à l'exception de quelques écoles privées qui ne totalisent que 1% au niveau national. (Maurice Mazunya et Alexis Habonimana, 2010).
- Au Burkina Faso, « il n'y a pas de directives du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) ou de l'Etat en ce qui concerne le choix des langues. Les promoteurs utilisent généralement la langue nationale dominante du milieu où sont implantées les écoles, de sorte que le nombre de langues utilisées est également révélateur de la couverture géographique et linguistique du programme du pays. [...]. Le choix de langue intervient également au niveau des parents d'élèves lors de la négociation sociale évoquée ci-dessus, qui précède l'ouverture d'une école bilingue. L'acceptation de l'ouverture d'une école bilingue dans une localité s'accompagne de la précision sur la langue (et le dialecte) à utiliser » (Nikiéma, 2010).

- Au Cameroun, les critères de choix paraissent complexes dans l'opérationnalisation du bilinguisme : « ...nul ne pourra, dans la mise en œuvre de présente politique, être contraint de quelque manière que ce soit d'apprendre une quelconque langue nationale contre son gré, ou de s'exprimer en celle-ci. Ceci implique qu'à tous les niveaux et notamment en celui du système éducatif, la mise à disposition d'un large éventail de langues nationales de scolarisation, afin que chacun puisse librement opérer le choix qui lui convient »³.
- Au Niger, le choix de la langue de scolarisation se fait de concert avec les communautés : « l'initiative du choix de la langue nationale à enseigner dans une école bilingue échoit aux responsables du ministère en charge de l'éducation nationale, directement ou par l'intermédiaire des services déconcentrés sur instruction de la hiérarchie. Mais dans tous les cas de figure, ce choix est avalisé par la communauté réunie en assemblée générale » (Maman Mallam Garba et Hamidou Seydou Hanafiou, 2010).
- Au Sénégal, il y a des critères d'éligibilité qui prennent en compte le niveau des interventions sur la langue elle-même en termes de fixation de la norme, de régulation de l'orthographe : « Le choix des langues nationales d'enseignement s'est fait selon les critères d'éligibilité suivants :
 - être préalablement codifiée ;
 - servir de langue d'apprentissage dans le non formel ;
 - faire l'objet d'une recherche suffisante sur les plans de la description linguistique, (phonétique et phonologie, morphologie, dialectologie, sémantique etc. » (Oudou Ndiaye et Mamadou Diakité, 2010).

Ce qui se dégage de l'examen des modalités de choix des langues de scolarisation, dans ces pays, c'est leur caractère aléatoire qui laisse suffisamment de place à une réussite conditionnée par le hasard ou la chance.

3.2.2. Les modalités de gestion didactique de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle

La gestion didactique de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle implique, entre autres, la définition claire et sans ambiguïté du type de bilinguisme choisi en fonction de la finalité de l'école et la mise en place d'un protocole expérimental. Cette partie de l'étude s'intéresse à deux types de bilinguisme : le bilinguisme de transfert et le bilinguisme équilibré. Ils sont en expérimentation dans différents pays francophones d'Afrique subsaharienne. Des précisions sur leurs spécificités respectives et l'analyse comparative des résultats d'examens officiels permettent de relever quelques indices d'appréciation.

³ Extrait du draft du document de politique linguistique nationale élaboré en septembre 2006.

❖ Des précisions sur deux types de bilinguisme

Un enseignement est dit bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école aussi bien pour enseigner-apprendre et pour communiquer (Duverger, 2005). Mais des spécificités existent en fonction des finalités assignées à chaque type de bilinguisme.

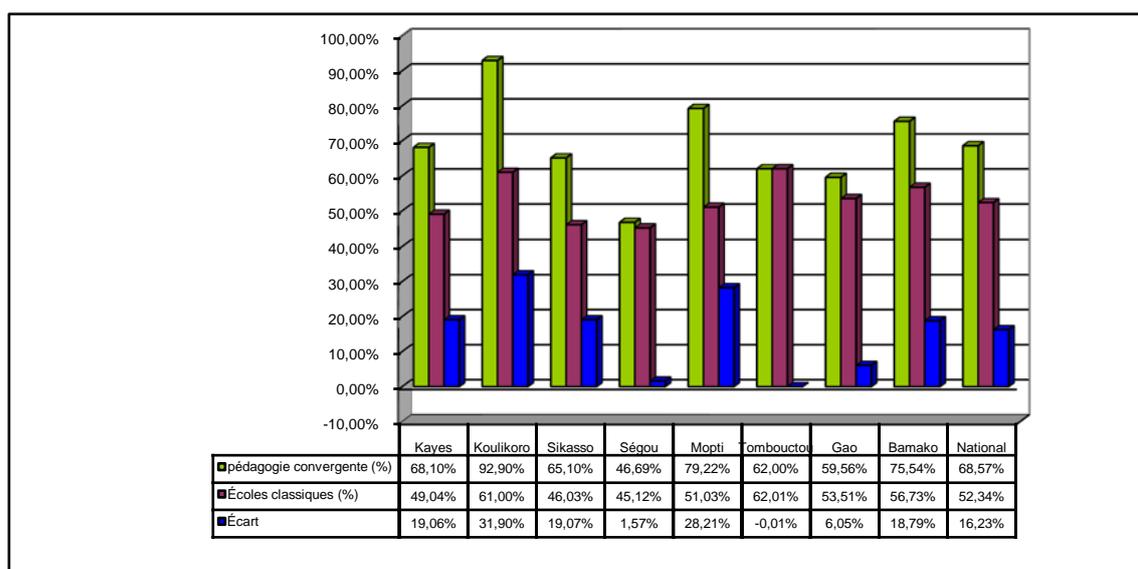
- Le bilinguisme de transfert

L'on parle de bilinguisme de transfert lorsque « la langue 1 (langue nationale – L1) est utilisée comme prétexte pour passer à la langue officielle – le français (L2) ». Pour ce type de bilinguisme, la L2 ne peut être introduite que lorsque l'apprenant maîtrise parfaitement les leçons de calcul, d'écriture et de lecture dans sa langue (Edivanda Mugrabi, 2010). C'est ce type de bilinguisme qui est la plus répandue dans la majorité des pays francophones d'Afrique subsaharienne. Il part du postulat que la maîtrise du langage écrit et du langage mathématique, en deux ans, dans la langue que parle et comprend l'apprenant, sert de tremplin pour l'apprentissage du français. L'enseignement/apprentissage de la langue française n'est donc introduite qu'en troisième année, d'abord à l'oral et ensuite dans les modalités écrites et orales. Il n'est donc pas question d'alterner la L1 et la L2. Il s'agit, pour emprunter les termes de Edivanda. Mugrabi d'un bilinguisme « où se côtoient deux enseignements monolingues ». Ce type de bilinguisme exclut, par la suite, la langue de l'apprenant au profit du français.

Les résultats nationaux de l'examen d'entrée en septième au Mali, session de juin 2000, se présentent de la façon ci-après avec les écarts⁴ :

Direction Régionale de l'Éducation	Pédagogie bilingue (en %)	Écoles classiques (en %)	Écart
Kayes	68.10%	49.04%	19.06%
Koulikoro	92.90%	61%	31.90%
Sikasso	65.10%	46.03%	19.07%
Ségou	46.69%	45.12%	01.57%
Mopti	79.22%	51.03%	28.21%
Tombouctou	62%	62.01%	- 0.01%
Gao	59.56%	53.51%	6.05%
Bamako	75.54%	56.73%	18.79%
National	68.57%	52.34%	16.23%

⁴Traoré S. (2001) *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. UNESCO, Bureau International d'Éducation (BIE).



L'observation des tableaux ci-dessus révèle ce qui suit :

- La totalité des écoles à pédagogie classique, mise à part Sikasso, ont réalisé une performance supérieure à celle des écoles bilingues de Ségou.
- L'écart entre les écoles à pédagogie classique et les écoles bilingues dans la ville de Ségou, est presque insignifiant : 01,57.
- à Tombouctou, les écoles à pédagogie classique ont réalisé un score supérieur à celui des écoles bilingues.

Ces différents constats, associés aux conditions de travail exceptionnelles créées dans les écoles bilingues, méritent une analyse plus approfondies.

Les évaluations ont aussi révélé que les apprenants éprouvent d'énormes difficultés, surtout en français. Selon Traoré S. «Les difficultés rencontrées résident plus dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit que dans la compréhension de l'oral et cela aussi bien au niveau de la langue nationale que du français »⁵. Ces remarques de Traoré S. (2000), à propos des résultats d'évaluation des écoles bilingues au Mali, correspondent à celles de Dango (2010), au Burkina Faso, reprises par Edivanda Mugrabi : « ...il ne faut pas négliger le fait que les élèves ont d'énormes difficultés pour comprendre des cours en français, pour traduire un message de L1 en français usuel ». D'autre part, leur maîtrise de la langue nationale reste rudimentaire Dandi (2010).

Face à ces constats, des chercheurs proposent un autre type de bilinguisme qui est en expérimentation à une échelle réduite.

- Le bilinguisme équilibré

⁵Traoré S. (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Paris : UNESCO : BIE.

En ce qui concerne ce type de bilinguisme, chaque langue a le statut de langue d'enseignement ou de médium d'enseignement des contenus disciplinaires. Les programmes sont élaborés en unités didactiques. Il est indiqué, pour chaque unité, la langue d'enseignement. L'alternance des langues en présence est l'un des principes fondateurs de ce type de bilinguisme. L'apprenant est exposé, durant tout son cursus scolaire, aux deux langues.

Une autre caractéristique du bilinguisme équilibré est qu'il intègre, de façon systématique dans son processus d'enseignement/apprentissage, l'interculturalité. Ainsi, il permet à l'apprenant d'appréhender le monde de différentes façons.

Les tenants du bilinguisme équilibré ont recours à Goethe, Faundez et Mugarbi pour présenter quelques principes fondateurs de ce type de bilinguisme :

- On ne connaît mieux sa langue « maternelle » que lorsqu'on compare ses structures à celles d'une autre langue (Goethe) ;
- On connaît mieux sa culture lorsqu'on peut la confronter avec une autre culture (Faundez, 2010) ;
- Le bilinguisme équilibré ne met pas les langues et les cultures en présence dans une position de concurrence, mais plutôt dans une logique de complémentarité et d'enrichissement mutuelle (Mugarbi, 2010).

En attendant les résultats d'évaluation des centres où le bilinguisme équilibré est en expérimentation, il est à faire observer que, quel que soit le bilinguisme considéré, il faut de sérieuses recherches sur les langues, sur les cultures, un environnement lettré, une formation conséquente dans enseignants, des principes didactiques clairs qui favorisent la construction des connaissances, des supports didactiques et des moyens appropriés.

❖ Le protocole expérimental

Au nombre des modalités de gestion didactique de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle, il y a la mise en place d'un protocole expérimentale.

Un protocole expérimental est un document qui décrit, notamment et dans les moindres détails, la finalité, les objectifs, la procédure, la méthodologie, les éléments statistiques, l'organisation de l'étude, les fondements et les justifications de l'étude, le mode d'évaluation.

Comme énoncé préalablement, l'option du bilinguisme, en Afrique francophone subsaharienne, est considérée comme un remède à l'échec scolaire massif. Mais, dans la plupart des cas, ce protocole est souvent inexistant ou insuffisamment élaboré (phase expérimentale et phase de généralisation).

En médecine, lorsqu'une expérimentation est proposée comme l'ultime solution curative à un souffrant, elle revêt un caractère sérieux. Les dommages éventuels sur le patient sont couverts par des assurances.

Ces modalités sont presque inexistantes dans le processus expérimental des réformes éducatives en Afrique francophone subsaharienne en général et,

particulièrement, dans la gestion didactique du bilinguisme et du biculturalisme où l'on assiste à une banalisation des erreurs, même les plus graves et les plus préjudiciables au développement social à court, moyen et long terme.

4. Conclusion

Le choix des langues de scolarisation (L1/L2), en contexte multilingue et multiculturel d'Afrique francophone subsaharienne, depuis la conférence d'Addis-Abeba (1961) à ce jour, a toujours été perçu comme une solution à la déperdition scolaire, à l'échec scolaire massif.

Mais, ce choix a toujours été influencé par des considérations politiques et subjectives qui l'ont essentiellement éloigné des objectifs de départ. Aussi les considérations didactiques et pédagogiques pour une gestion efficace de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle sont-elles, souvent, abordées avec une simplicité qui donne quelques « bons résultats » que d'aucuns qualifient, à juste titre, d'aléatoires.

La théorie didactique sur les apprentissages, qui intègre la langue que parle et comprend l'apprenant, n'est nullement remise en cause à travers cette étude. Les insuffisances constatées relèvent de son opérationnalisation. La solution, quant à elle, réside dans la gestion réaliste, rigoureuse et scientifique de cette opérationnalisation.

Bibliographie

- Dandi Adamou (2010), *L'enseignement du Hausa dans les écoles bilingues du Niger : pratiques en cours et perspectives méthodologiques*. Mémoire de Maîtrise, Ouagadougou, Université de Ouagadougou.
- Dango Alassane (2010), *le dispositif d'enseignement bilingue des écoles communautaires (ECOM) : examen de l'efficacité de l'articulation des langues moore/français dans l'enseignement-apprentissage du français*. Ouagadougou, Université de Ouagadougou.
- Djihouessi Blaise et Gado Issaou (2010), « Bénin », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.
- Duverger Jean (2005), *Enseignement en classe bilingue*. Paris, Hachette.
- Edivanda Mugrabi (2010), *Pour un bilinguisme équilibré dans les écoles : expériences bilingue en Afrique francophone (Table ronde : le français et langues africaines dans l'éducation : concurrence ou complémentarité)*.
- Gérard Vigner, « Le français langue de scolarisation », dans *Études de Linguistique Appliquée*, « Français langue seconde », n°88, 1992, Paris, Didier Érudition.
- Mallam Maman Garba et Hanafiou S. Hamidou (2010), « Niger », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.

- Mazunya Maurice et Habonimana Alexis (2010), « Burundi », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.
- Mbala Ze Barnabé et Wamba S. Rodolphine (2010), « Cameroun », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.
- Ndiaye Modou et Diakité Mamadou (2010), « Sénégal », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.
- Nikiema Norbert et Kabore Pare Afsata (2010), « Burkina Faso », dans *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*, Paris, éditions des Archives contemporaines.
- Traoré S. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. UNESCO, Bureau International d'Éducation (BIE), 2001, p.1 de l'introduction.