L'enseignement primaire universel dans les sociétés multilingues

Appuyer sa mise en œuvre en Afrique subsaharienne et ailleurs - 25 ans d'expérience de la Coopération technique allemande

par Kurt Komarek

Coopération technique allemande

Document de travail en cours d’élaboration

NE PAS DIFFUSER

Doc 9.D
Ce document a été commandé par l’ADEA pour sa biennale (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de l’auteur et ne doivent pas être attribués à l’ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l’ADEA.

Le document est un document de travail en cours d’élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l’ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d’autres fins.

© Association pour le développement de l’éducation en Afrique (ADEA) – 2003

Association pour le développement de l’éducation en Afrique (ADEA)
Institut international de planification de l’éducation
7-9 rue Eugène Delacroix
75116 Paris, France
Tél. : +33(0)1 45 03 77 57
Fax : +33(0)1 45 03 39 65
adea@iiep.unesco.org
Site web : www.ADEAnet.org
Table des matières

1. ABREGE ....................................................................................................................................7

2. RESUME ..................................................................................................................................8

3. PRESENTATION HISTORIQUE : LE CADRE DE REFERENCE POLITIQUE ET TECHNIQUE ....................................................................................................................10
   3.1. LE PROCESSUS INSTITUTIONNEL D’APPRENTISSAGE, DE L’APPOR...
   3.2. LE CADRE D’INTERVENTION ......................................................................................10
      3.2.1. Références politiques.....................................................................................10
      3.2.2. Références techniques ...............................................................................11

4. TIRER DES LEÇONS DE L’EXPERIENCE .................................................................16
   4.1. LEÇON N° 1 ...............................................................................................................16
   4.2. LEÇON N° 2 ...............................................................................................................17
   4.3. LEÇON N° 3 ...............................................................................................................18
   4.4. LEÇON N° 4 ...............................................................................................................20
   4.5. LEÇON N° 5 ...............................................................................................................21
   4.6. LEÇON N° 6 ...............................................................................................................25

5. CONCLUSION .....................................................................................................................26

6. REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE CONSEILLEE .................................................27
Tableaux

| Tableau 1 | Nigeria : résultats obtenus aux tests d’anglais, 1976-79  
|           | Projet pour les six ans d’enseignement primaire ......................... 12 |
| Tableau 2 | Comparaison des résultats obtenus des élèves enseignés en langue maternelle/ en langue française au Niger ............................ 17 |
### Acronymes et abréviations

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acronym</th>
<th>Full Form</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BMZ</td>
<td>Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement)</td>
</tr>
<tr>
<td>EPT</td>
<td>Éducation pour tous</td>
</tr>
<tr>
<td>EPU</td>
<td>Enseignement primaire universel</td>
</tr>
<tr>
<td>GTZ</td>
<td>Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Coopération technique allemande)</td>
</tr>
<tr>
<td>Ife</td>
<td>Primary Education Research Project</td>
</tr>
<tr>
<td>KfW</td>
<td>Kreditanstalt für Wiederaufbau</td>
</tr>
<tr>
<td>MoE</td>
<td>Ministère de l’Éducation nationale</td>
</tr>
<tr>
<td>OUA/AU</td>
<td>Organisation de l’unité africaine</td>
</tr>
<tr>
<td>OCDE</td>
<td>Organisation de coopération et de développement économiques</td>
</tr>
<tr>
<td>PISA</td>
<td>Programme international pour le suivi des acquis des élèves</td>
</tr>
<tr>
<td>UE</td>
<td>Union européenne</td>
</tr>
<tr>
<td>UNESCO</td>
<td>Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture</td>
</tr>
<tr>
<td>UNICEF</td>
<td>Fonds international des Nations Unies pour l’enfance</td>
</tr>
<tr>
<td>USAID</td>
<td>Agence des États-Unis pour le développement international</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1. ABREGE

1. La Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) est la plus importante des structures d’exécution de l’assistance technique du ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement (BMZ). La GTZ met en œuvre des projets et programmes de coopération dans les secteurs ayant une importance majeure pour le développement social, économique et politique des pays partenaires concernés.

2. Ce document dresse un bilan de 25 ans d’expérience de la GTZ dans le domaine de l’assistance technique à l’enseignement primaire universel (EPU) dans les sociétés multilingues. Les échecs, les défis et les succès y sont évoqués à parts égales. La première partie contient un résumé historique de l’aide accordée par le BMZ/GTZ à différents pays pour contribuer à faire de l’éducation pour tous (EPT) une réalité dans les sociétés multilingues concernées. Cet aperçu est suivi d’une présentation du cadre de référence politique et technique qui sert de trame à l’assistance de la GTZ. La seconde partie de ce document présente les principales leçons tirées de ces 25 années de coopération, en particulier sur le continent africain, pour les comparer avec les conclusions et expériences internationales acquises par d’autres partenaires du développement.

3. Ce document ne vise pas à dresser un inventaire scientifique de la question, mais à donner un résumé des expériences et leçons tirées de la pratique de la coopération au développement. Ces expériences s'appuient sur des recherches intensives qui ont été menées au cours des 30 dernières années et qui ont confirmé à maintes reprises l'importance de l'éducation dans la langue maternelle pour obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage. Ces recherches ont été résumées dans les publications citées en référence (Dutcher & Tucker, 1996, Malone, 2001).
2. RESUME

4. « Nous sommes tous d'accord sur le fait que l'éducation est la principale clé du développement et de la réduction de la pauvreté ». Cette déclaration de James D. Wolfensohn fait écho à un constat antérieur de l'OUA/UA qui se déclarait « consciente que l'analphabétisme est un obstacle au développement économique, culturel et social des pays africains ».

5. Étant donné son rôle clé dans la lutte contre la pauvreté, l’éducation primaire pour tous est devenue l’un des 8 objectifs du millénaire à atteindre d’ici 2015. L’éducation primaire pour tous est de ce fait une référence importante pour la définition de la politique allemande de coopération au développement.

6. Depuis que la GTZ a commencé à apporter son soutien aux systèmes éducatifs de pays en développement, il y a environ 25 ans, la question de la langue d’instruction n’a cessé de recevoir une attention prioritaire. Cela n’est guère surprenant lorsque l’on considère que 80% des nations du monde sont multilingues. Bon nombre des sociétés d’Amérique Latine et plus encore d’Afrique subsaharienne n’ont pas encore trouvé de réponse convaincante pour relever le défi du multilinguisme à l’école primaire.

7. Qu’il s’agisse de la Colombie, du Pérou, de la Bolivie, de Madagascar, du Niger, du Ghana ou de tout autre pays en voie de développement avec lequel la GTZ a coopéré dans ce domaine, la langue d’instruction utilisée à l’école primaire n’était pas familière à beaucoup d’écoliers.

8. Or, tout éducateur sait bien que, tant que les enfants sont enseignés dans une langue qui ne leur est pas familière, ils ne bénéficient pas vraiment d’une éducation de base, car l’éducation est « une communication organisée et soutenue destinée à favoriser l’apprentissage ».

9. C’est pour cette raison que « la promotion de l’éducation bilingue et interculturelle et/ou de l’enseignement dans la langue maternelle » a acquis de plus en plus d’importance dans les contributions de l’Allemagne à l’enseignement primaire universel.


11. Le constat le plus marquant est la faisabilité technique de l’éducation bilingue et interculturelle et/ou de l’enseignement dans la langue maternelle.

12. Un nombre considérable de manuels scolaires et de guides pédagogiques écrits dans diverses langues amérindiennes et africaines, de programmes d’enseignement adaptés, de maîtres et enseignants formés à l’utilisation de ces composantes ainsi que les nombreuses évaluations confirmant les réussites éducatives sont autant de preuves de la faisabilité de cette approche.

13. Les arguments opposés à l’utilisation de la langue maternelle comme langue d’instruction sont plus ou moins identiques de par le monde.

élégamment formulé en ces termes : « La guerre des langues fait toujours partie d’une guerre plus vaste. »


16. Il n'est plus nécessaire aujourd'hui d'entreprendre d'autres projets pilotes, qui ne serviraient qu'à prouver encore une fois ce qui est déjà évident. Ce qu'il faut maintenant c'est plutôt la ferme volonté des gouvernements africains concernés de garantir une éducation primaire non seulement à la même minorité des « bienheureux », mais aussi à tous ceux qui ont une langue indigène ou africaine comme langue maternelle.
3. PRESENTATION HISTORIQUE :
LE CADRE DE REFERENCE
POLITIQUE ET TECHNIQUE

3.1. Le processus institutionnel d’apprentissage.
De l’apport d’équipements à la promotion de l’EPU


18. La tentative des sociétés multilingues de réaliser l’EPU, la sensibilisation croissante des populations à cette question, dans les pays concernés et ailleurs, et les preuves vite rassemblées de sa faisabilité technique ont conduit l’Allemagne à s’engager plus avant en faveur de l’assistance technique dans ce domaine.

19. La GTZ a consolidé son assistance technique à l’éducation bilingue en Amérique latine sous la houlette du Convenio Andrés Bello (résultant de la coopération de pays andins, tels que la Bolivie, l’Équateur ou le Pérou, dans le secteur de la culture et de l’éducation). Quelques années plus tard, la GTZ renforçait son soutien en Afrique subsaharienne.


3.2. Le cadre d’intervention

3.2.1. Références politiques

- L’éducation, la clé du développement

d'accord sur le fait que l'éducation est la principale clé du développement et de la réduction de la pauvreté».


23. Étant donné son rôle essentiel dans la lutte contre la pauvreté, l’enseignement primaire est devenu l’un des huit objectifs du millénaire devant être concrétisés d’ici à 2015. Il s’agit donc là d’une référence importante pour la politique de développement de l’Allemagne.

- **Le multilinguisme est la règle et non pas l’exception**

24. Contrairement à ce que l’on pense généralement, les nations monolingues sont minoritaires – 80 % des pays de la planète sont multilingues, y compris les anciennes puissances coloniales de l’Afrique que sont l’Allemagne, l’Espagne, la France et le Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, le Portugal.


### 3.2.2. Références techniques

- **Éduquer, c’est communiquer**


27. Les deux institutions reconnaissent que l’éducation est synonyme de communication, ainsi que l’avait affirmé, il y a bien des années, la division des statistiques de l’éducation de l’UNESCO :

« *Le mot éducation désigne donc une communication organisée et suivie, visant à susciter l’apprentissage.* »

28. Dans le contexte historique propre à de nombreuses sociétés multilingues, la réalisation de l’enseignement primaire pour tous dépend avant tout de l’existence d’une
vériable communication dans les classes. Cela signifie qu'il faut introduire ou consolider l’enseignement et l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, du calcul, des sciences et de toute une série d’autres matières dans les langues respectives de ces sociétés.


30. Ce constat est particulièrement important pour l’enseignement dans la langue officielle. Ci-dessous, les résultats du projet Ife obtenus en anglais.

### Tableau 1  Nigeria : résultats obtenus aux tests d’anglais, 1976-79
#### Projet pour les six ans d’enseignement primaire

<table>
<thead>
<tr>
<th>Écoles urbaines</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>PE</td>
<td>PC</td>
<td>PrE</td>
<td>PrC</td>
<td>TC</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3e année du primaire (1976)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais parlé</td>
<td>3.7</td>
<td>4.2</td>
<td>3.5</td>
<td>1.7</td>
<td>5.5</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais lu</td>
<td>4.9</td>
<td>4.3</td>
<td>5.5</td>
<td>6.5</td>
<td>8.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais écrit</td>
<td>6.8</td>
<td>5.9</td>
<td>5.5</td>
<td>5.7</td>
<td>8.0</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>4e année du primaire (1977)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>59.1</td>
<td>42.2</td>
<td>43.9</td>
<td>38.7</td>
<td>40.7</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5e année du primaire (1978)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>76.9</td>
<td>55.4</td>
<td>64.7</td>
<td>58.6</td>
<td>59.5</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>6e année du primaire (1979)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>72.1</td>
<td>68.56</td>
<td>70.25</td>
<td>67.32</td>
<td>52.55</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Écoles rurales</th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Pas d’écoles pilotes</td>
<td>PrE</td>
<td>PrC</td>
<td>TC</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>3e année du primaire (1976)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais parlé</td>
<td>0.0</td>
<td>2.4</td>
<td>1.3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais lu</td>
<td>11.8</td>
<td>3.3</td>
<td>3.6</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais écrit</td>
<td>2.4</td>
<td>2.5</td>
<td>2.5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>4e année du primaire (1977)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>41.6</td>
<td>34.0</td>
<td>27.9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5e année du primaire (1978)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>69.4</td>
<td>50.9</td>
<td>30.5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>6e année du primaire (1979)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Langue anglaise</td>
<td>65.72</td>
<td>58.32</td>
<td>42.73</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Notes : PE = groupe pilote expérimental ; PC = groupe pilote de contrôle ; PrE = groupe de prolifération expérimentale ; PrC = groupe de prolifération de contrôle ; TC = groupe de contrôle traditionnel.
Sources : Fafunwa, Macaulay et Sokoya (1989), Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project.

32. Les résultats des recherches effectuées au niveau international contredisent la croyance populaire selon laquelle l'enseignement dans la langue maternelle gênerait l'enseignement dans la langue officielle. Au contraire ils suggèrent plutôt que l'enseignement dans la langue maternelle est une condition préalable à un enseignement de bonne qualité dans la langue officielle.

- Les résultats en lecture sont déterminés par la langue maternelle

33. En 2000, l’OCDE a lancé une étude comparée des résultats éducatifs de 32 de ses pays membres, s’intéressant au niveau de lecture des élèves âgés de 15 ans. Il s’agit du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA). Le groupe de travail allemand a publié dans son rapport une analyse des pistes causales illustrant les facteurs ayant un impact sur le niveau de lecture du groupe cible (*PISA 2000, p. 501*).

34. Ce schéma met en évidence l’influence de trois facteurs exogènes sur l’acquisition de la lecture : la langue maternelle, le contexte social et le sexe. Des trois, seule la langue maternelle accuse une corrélation directe et forte (.18) avec les résultats obtenus en lecture.
Les résultats en mathématiques sont déterminés par la compétence linguistique

35. Le groupe de travail allemand pour l’étude PISA publie les mêmes pistes causales pour expliquer les résultats obtenus en mathématiques (PISA 2000, p. 503).

36. Les lignes indiquant l’influence des trois variables exogènes sur les résultats d’apprentissage en mathématiques sont assez semblables à celles tracées pour les résultats en lecture.

37. Là encore, la langue maternelle a un impact direct et extrêmement fort (.17) sur les acquis en mathématiques. La maîtrise du vecteur de l’enseignement et, par conséquent, de la lecture, est le principal facteur déterminant les résultats éducatifs en mathématiques. Il va sans dire que la même relation est mise en évidence entre la langue maternelle et les résultats en sciences.

38. Le rapport du groupe de travail allemand pour l’étude PISA fait état des corrélations suivantes entre la maîtrise de la lecture, des mathématiques et des sciences (PISA 2000, p. 222) :

- Sciences et mathématiques .83
- Sciences et lecture .87
- Mathématiques et lecture .84
- Les élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle subissent un handicap éducatif grave et durable

39. Les professionnels œuvrant dans le domaine de l'EPU dans les sociétés multilingues sont très intéressés par le chapitre que ce même rapport consacre aux élèves issus de l'immigration. Ces élèves obtiennent dans toutes les matières des résultats largement inférieurs à ceux de leurs camarades. Les analystes ne doutent pas un seul instant de l'origine de ce phénomène :

Le handicap éducatif des élèves issus de l'immigration ne tient ni à la situation sociale ni à la distance culturelle de la famille. Le facteur décisif est celui de la maîtrise de l'allemand... Près de la moitié des élèves issus de l'immigration ne dépassent pas le niveau élémentaire de lecture bien que 70 % d'entre eux aient suivi le cycle allemand d'éducation de base. Les résultats de l'analyse montrent que ce retard linguistique a des conséquences sur toutes les autres matières. Les élèves qui ne maîtrisent pas la lecture ont du mal à maîtriser les autres matières enseignées (PISA 2000, p. 379).

40. Cette conclusion conduit immédiatement à une comparaison avec la situation des étudiants africains. Il n'y a aucune raison de penser que ce constat d'une influence fondamentale de la langue maternelle sur tous les résultats d'apprentissage perdrait de sa validité dans un contexte éducatif africain, aussi éloigné soit-il de la situation européenne. Ce qui nous amène à la conclusion suivante : les implications pour les élèves africains en ce qui concerne l'enseignement de la lecture/écriture, de calcul et de toutes les autres compétences sont évidentes.

41. Tant que le vecteur de l'enseignement sera une langue étrangère, les élèves africains représenteront une minorité linguistique dans leurs propres établissements scolaires. Leurs résultats éducatifs seront comparables à ceux des enfants d'immigrants dans les écoles européennes. Théoriquement, ils appartiennent à ce groupe que l'étude PISA qualifie de « groupe à risque élevé », composé de tous les enfants dont le niveau de lecture et, de facto, de mathématiques est si faible que leurs chances de trouver un emploi sont gravement compromises.

42. Un examen des résultats du Criterion Reference Test administré en 2000 aux élèves achevant le cycle primaire au Ghana indique que cette hypothèse n'est pas seulement théorique : Sur un total de 100 enfants, 10 environ avaient atteint le niveau de maîtrise de l'anglais (fixé à 60% de réponses correctes) et 4 le niveau de maîtrise en mathématiques (fixé à 55% de réponses correctes).
4. **TIRER DES LEÇONS DE L’EXPERIENCE**

43. En 25 ans, l’assistance allemande à l’EPU dans les sociétés multilingues a couvert pratiquement tous les aspects importants de la question. Dans certains pays, la GTZ a appuyé des projets pilotes devant aider les gouvernements concernés à définir une politique linguistique digne de ce nom. Dans d’autres, la GTZ a participé à la mise en œuvre à l’échelle du pays de la politique linguistique adoptée. Certains partenaires ont sollicité l’aide de la GTZ uniquement pour l’introduction ou le renforcement de l’enseignement dans la langue maternelle, alors que d’autres ont fait appel à ses services pour l’intégralité du projet d’introduction de l’enseignement bilingue.

44. Étant donné l’étendue et la diversité des projets soutenus par la GTZ, pratiquement toutes les composantes importantes des programmes scolaires ont été intégrées dans les différentes activités de mise en œuvre, précédant ou suivant l’introduction du cadre juridique nécessaire pour concrétiser l’EPU dans les sociétés multilingues, de la conception de systèmes d’enseignement bilingue dans le primaire à l’élaboration des programmes scolaires nécessaires et des matériels d’enseignement et d’apprentissage, en passant par la formation initiale ou continue des enseignants, la conception et la production de manuels et de recueils ou encore la formation de spécialistes et d’administrateurs. Ces activités sont systématiquement évaluées et toutes les évaluations font apparaître un schéma identique.

4.1. **Leçon n° 1**

> L’utilisation de la langue maternelle, ou d’une langue familière, comme vecteur de l’enseignement favorise une meilleure acquisition de la lecture, des mathématiques, des sciences et d’une langue étrangère


46. L’importance de la langue maternelle ou d’une langue familière pour l’enseignement et l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, du calcul et de toutes les autres matières, dans les sociétés monolingues comme dans les sociétés multilingues, a suffisamment été démontrée au cours de ces 30 dernières années et il n’est pas nécessaire d’en fournir la preuve ici.

47. Néanmoins, il peut être utile de mentionner à titre d’exemple les résultats éducatifs obtenus par les élèves d’écoles expérimentales au Niger qui enseignaient dans la langue maternelle comparés aux résultats obtenus par les élèves des écoles traditionnelles où l’enseignement était dispensé en français (Bergmann et al., 1999).
### Tableau 2  Comparaison des résultats obtenus des élèves enseignés en langue maternelle/ en langue francaise au Niger

<table>
<thead>
<tr>
<th>Version du texte</th>
<th>Matières</th>
<th>Niveau</th>
<th>École expérimentale</th>
<th>École traditionnelle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En français</td>
<td>Langage (Total)</td>
<td>CE2</td>
<td>6.8</td>
<td>5.6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>10.1</td>
<td>9.5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>12.8</td>
<td>14.0</td>
</tr>
<tr>
<td>En langue nationale</td>
<td>Langage (Total)</td>
<td>CE2</td>
<td>14.2</td>
<td>5.2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>13.3</td>
<td>7.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>14.7</td>
<td>9.9</td>
</tr>
<tr>
<td>En français</td>
<td>ST Lecture</td>
<td>CE2</td>
<td>4.8</td>
<td>2.7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>5.7</td>
<td>4.5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>6.4</td>
<td>6.0</td>
</tr>
<tr>
<td>En langue nationale</td>
<td>ST Lecture</td>
<td>CE2</td>
<td>5.9</td>
<td>2.6</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>6.2</td>
<td>3.3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>6.3</td>
<td>4.0</td>
</tr>
<tr>
<td>En français</td>
<td>Mathématiques</td>
<td>CE2</td>
<td>5.7</td>
<td>5.8</td>
</tr>
<tr>
<td>En langue nationale</td>
<td></td>
<td>CE2</td>
<td>7.8</td>
<td>7.0</td>
</tr>
<tr>
<td>En français</td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>6.8</td>
<td>8.5</td>
</tr>
<tr>
<td>En langue nationale</td>
<td></td>
<td>CM1</td>
<td>9.8</td>
<td>9.2</td>
</tr>
<tr>
<td>En français</td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>2.9</td>
<td>2.9</td>
</tr>
<tr>
<td>En langue nationale</td>
<td></td>
<td>CM2</td>
<td>4.3</td>
<td>3.5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ST: sous-total

#### 4.2. Leçon n° 2

Si l’introduction ou le renforcement d’un enseignement et d’un apprentissage dans les différentes langues pratiquées dans les sociétés multilingues se heurte à d’importants défis, elle ne rencontre pas de problèmes techniques graves.

48. La principale conclusion tirée des évaluations de projets évoquées ci-dessus concerne la faisabilité technique de l’enseignement dans la langue maternelle dans les sociétés multilingues. Avec les contributions qu’elle a apporté dans ce secteur au cours des 25 dernières années, la GTZ a dû faire face à de multiples défis, en général récurrents. Cela étant, aucun de ces projets n’a échoué du fait d’obstacles techniques insurmontables au niveau de l’enseignement dans la langue maternelle ou dans une langue familière.

49. **Manuels scolaires.** La complexité de la production de manuels couvrant jusqu’à cinq matières dans cinq langues différentes et pour les six années du cycle primaire n’a pas été un obstacle à la réussite des projets, que ce soit au Ghana, à Madagascar, au Mali, en Namibie, au Niger, en Ouganda, au Pérou ou au Tchad. Le catalogue de la GTZ contient davantage d’exemples de conception et de production de manuels scolaires dans les sociétés multilingues.

51. Formation des enseignants. Mise à part la différence de niveau universitaire, la formation des enseignants parlant une langue africaine ne diffère guère de celle des enseignants parlant une langue européenne. Le contenu et la méthodologie de formation des enseignants pour leur permettre d’enseigner la lecture, l’écriture et le calcul dans les différentes classes sont plus ou moins identiques. Le seul véritable problème se situe au niveau de l’organisation et du financement.

4.3. Leçon n° 3

La composante stratégique la plus importante d’un programme éducatif est la disponibilité, dans la classe, de manuels scolaires et de guides pédagogiques rédigés dans les différentes langues locales. Cet élément peut avoir un impact direct sur la réduction de la pauvreté.

52. Dans ce contexte, il convient de souligner l’importance vitale de la mise au point de méthodologies d’enseignement et d’apprentissage adaptées à une société donnée et leur transformation postérieure en manuels scolaires, en guides pédagogiques et en recueils rédigés au moins dans les langues les plus couramment parlées dans cette société.

53. Plusieurs raisons justifient l’importance de ces facteurs :

- Dans bien des sociétés multilingues, l’enseignement dans la langue maternelle est une innovation à la fois pour les parents et pour les décideurs. Toute innovation, quelle qu’elle soit, suscite en général le doute et la méfiance. Il semble que les progrès en direction de l’EPU sont rendus difficiles, voire impossibles, du fait des composantes « abstraites » de l’EPU comme les activités pures et simples de formation. Pour gagner la place qui lui revient dans l’esprit des parents, des autorités éducatives et, bien entendu, des bailleurs de fonds, l’EPU dans les sociétés multilingues doit évidemment pouvoir compter sur la présence concrète, dans les écoles élémentaires, de manuels et de guides pédagogiques adaptés.

- C’est seulement lorsque l’on a atteint cette étape de la mise en œuvre que les différents groupes cibles commencent à croire en la faisabilité de l’EPU dans les sociétés multilingues. C’est aussi à ce moment que les bailleurs de fonds, dont le rôle est vital, commencent à s’intéresser à la question. Ainsi, la mise au point de manuels scolaires et de guides pédagogiques dans les langues locales et l’évaluation positive de leur efficacité ont incité la KfW, la Banque mondiale et le Fonds africain de

- L’importance de l’existence de manuels scolaires et de guides pédagogiques dans les langues locales ne se limite pas à leur effet psychologique. La mise en œuvre de cette partie du programme fournit aux écoles le matériel d’enseignement et d’apprentissage dont elles ont cruellement besoin. Sans ces supports, il manquerait une condition préalable essentielle à la réussite de l’enseignement et de l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, du moins comme compétences de base.

- Les manuels scolaires et les guides pédagogiques suivent des méthodologies d'enseignement et d’apprentissage bien documentées. Conçus par des professionnels, ils arrivent à transformer des programmes valables en action pédagogique dans les classes, à précéder les réformes indispensables du programme ou à remplacer les programmes manquants.

- Dans les pays en développement, les manuels scolaires et les guides pédagogiques sont le support de cours idéal pour la formation initiale et continue du personnel enseignant avec un effet secondaire automatique de rentabilité.

54. Enfin, il convient d’aborder deux aspects économiques essentiels de la conception, de la production et de la distribution des manuels scolaires et des guides pédagogiques dans les langues des pays d’Afrique subsaharienne.

55. Les projets à forte composante de production de matériels, soutenus par la GTZ, ont démontré le faible impact financier de cet élément dans les pays en développement et le laps de temps relativement court nécessaire pour produire les supports utilisés au cours des premières années de scolarité dans les différentes langues. Bien que cette composante méthodologie / conception de manuels / production ne fût que l’un des cinq résultats à atteindre en cinq ans, l’assistance de la GTZ à l’EPU au Ghana a permis de produire des manuels scolaires et des guides pédagogiques traitant de l’acquisition de la lecture et de l’écriture, des mathématiques et des sciences pour les trois premières années du primaire dans cinq langues, le twi, l’ewe, le dagbani, le gonja et le ga, soit près de 90 titres différents.

- La mise au point d’un manuel scolaire en Afrique est nettement moins coûteuse qu’en Europe ou aux États-Unis. Sans compter la rémunération des experts étrangers, qui rentrent dans l’aide apportée par la GTZ, la phase de conception du manuel Mina Miasro Nuxexle Kple Nungonglo 2, pour l’enseignement de la lecture et de l’écriture en ewe en deuxième année du primaire, a nécessité un investissement d’environ 2 350 USD, couvrant la rémunération du panel national de rédaction, celle des deux illustrateurs, la relecture et la mise en page. Le même travail effectué par des spécialistes en Europe ou aux États-Unis auraient été sans aucun doute beaucoup plus coûteux. Si l’on ajoute le prix de l’impression des 10 000 exemplaires nécessaires, on obtient un coût unitaire d’environ 0,70 USD.

Certains critiques avancent comme argument que la réimpression d’un manuel déjà existant en français ou en anglais coûterait encore moins cher. Mais, à notre connaissance, personne n’a encore calculé à combien reviendrait ce manuel en Afrique s’il fallait intégrer la baisse des résultats scolaires ainsi provoquée et les conséquences que cette pédagogie entraînerait sur « l’employabilité » des élèves.

- Le deuxième aspect, le plus souvent ignoré, de la conception, production et distribution des manuels scolaires et des guides pédagogiques, sans parler des livres de lecture en langues locales, concerne l’impact sur les industries nationales du livre. La production de manuels dans les langues de groupes/marchés linguistiques de grande taille (le hausa ou l’akan par exemple) est potentiellement lucrative ; elle peut
stimuler l’industrie nationale des manuels scolaires et créer un grand nombre d’emplois dans les pays en développement. La Namibie, où près de 2 millions d’habitants appartiennent à des communautés linguistiques différentes, a adopté une véritable politique linguistique doublée d’une solide politique de production de manuels scolaires. En 2001, l’un des éditeurs privés du pays offrait à lui seul plus de 860 titres dans son catalogue. Sur ce total, 596 ouvrages étaient publiés dans des langues namibiennes autres que l’anglais, langue officielle du pays. Cette maison d’édition occupe 72 employés à plein temps, signe 80 contrats par an pour la mise au point de nouveaux titres et 250 autres contrats avec des traducteurs, des correcteurs, des maquettistes et des illustrateurs. La part des ouvrages publiés dans une langue autre que l’anglais représente jusqu’à 40 % du chiffre d’affaires annuel de l’entreprise, et la rentabilité potentielle était suffisamment importante pour attirer un investisseur étranger.

4.4. Leçon n° 4

Le fait de ne pas enseigner systématiquement la langue officielle compromet la promotion de l’EPU dans les sociétés multilingues

56. L’Allemagne a commencé à appuyer l’EPU dans les sociétés multilingues dans les pays andins, typiquement bilingues. Toutes les activités d’appui à l’EPU en Amérique latine ont été conçues comme des contributions à l’éducation bilingue. La concrétisation de cette approche bilingue en Amérique latine n’a rencontré aucun obstacle ; il n’y avait pas non plus d’autre alternative possible. La seule question concernait le modèle d’éducation bilingue à retenir : transition (l’enseignement dans la langue maternelle est progressivement remplacé par un enseignement dans la langue officielle) ou maintien (l’enseignement dans la langue maternelle est maintenu tout au long du primaire, l’introduction de la langue officielle n’intervenant que comme vecteur secondaire de l’enseignement).

57. Cela étant, les remarques précédentes concernant le soutien de la GTZ à l’EPU dans les sociétés multilingues africaines soulignent sans ambiguïté l’importance accordée par la GTZ à l’introduction ou au renforcement de l’enseignement et de l’apprentissage dans la langue maternelle. Plusieurs facteurs, mis à part des motivations pédagogiques évidentes, entrent en ligne de compte.

58. À une ou deux exceptions près, les sociétés d’Afrique subsaharienne ne sont pas bilingues dans le même sens que les sociétés andines (ou certains pays européens). Excepté en Afrique du Sud, on ne retrouve pas dans les pays d’Afrique subsaharienne de dichotomie comparable entre une population majoritairement francophone, anglophone ou hispanophone de naissance et le reste de la société. D’une manière générale, les langues non africaines sont réservées à un usage officiel, sous forme écrite le plus souvent, et utilisées par de petits groupes urbains.

59. Cela ne veut pas dire pour autant que les projets de la GTZ n’ont pas tenu compte de l’importance des langues officielles dans leurs programmes nationaux respectifs. La plupart des documents de planification de projet mentionnent l’apprentissage des langues officielles parmi les résultats et les activités du projet. Néanmoins, cet aspect de la question n’a jamais été traité à fond.

60. Le premier facteur expliquant cette lacune est le fait de prendre pour argent comptant la qualité de l’enseignement des langues officielles, étant donné la familiarité
traditionnelle des enseignants locaux avec ces langues en tant que vecteur de l’enseignement.


62. Ce blocage tient pour l’essentiel à la présence, discrète mais néanmoins perceptible, des anciennes puissances coloniales et à leurs prérogatives.

63. Quelles que soient les raisons sous-jacentes à ce relatif abandon des langues officielles dans la plupart des projets de la GTZ visant à appuyer l’EPU dans les sociétés multilingues, l’accent mis sur l’enseignement dans la langue maternelle ou dans une langue familière n’a pas toujours été correctement compris, ce qui a engendré des doutes et parfois compromis la viabilité des projets.

64. L’appui de la GTZ à l’EPU dans les sociétés multilingues africaines devrait de toute évidence évoluer et envisager l’introduction ou le renforcement, toujours essentiels, de la langue maternelle comme vecteur de l’enseignement dans les modèles éducatifs bilingues et dans leur mise en œuvre en fonction des besoins et du niveau d’acceptation, politique et sociale, dans les pays concernés. La longue expérience de la GTZ en Amérique latine et les débats approfondis sur les modèles d’éducation bilingue en Europe (Skutnab-Kangas, 2000) et en Amérique du Nord seront autant de références utiles.

4.5. **Leçon n° 5**

Dans certains pays d’Afrique, le bien-fondé du recours aux langues locales comme vecteur de l’enseignement n’est toujours pas acquis au niveau des décideurs.

65. L’appui de la GTZ à l’EPU dans les sociétés multilingues est conditionné soit par l’existence d’une politique linguistique adéquate, soit par un mandat explicite de participer à son élaboration. L’aide que la GTZ apporte actuellement au Mali et au Niger est une parfaite illustration des deux formes que peut prendre ce cadre juridique.

66. La seule menace sérieuse qui pèse et qui ait jamais pesé sur l’appui de la GTZ à l’EPU dans les sociétés multilingues se situe exactement à ce niveau politique. Ce phénomène peut se manifester de diverses manières : refus de transposer les projets pilotes réussis à l’échelle du pays ; réduction du nombre d’années scolaires ou du nombre de matières où l’enseignement est dispensé dans la langue maternelle ; maintien de la politique linguistique dans un climat permanent d’insécurité ou encore volte-face radicale de cette politique. Ainsi, un pays africain vient récemment de modifier officiellement la langue d’enseignement, pour la cinquième fois depuis son indépendance, revenant à un enseignement exclusivement en anglais pendant les trois premières années du primaire après avoir imposé un apprentissage dans la langue maternelle. La perte d’argent, et surtout la perte de temps, que ces revirements entraînent face à l’introduction de l’EPU dans ces pays sont énormes.

67. Les raisons pour lesquelles les dirigeants sont hostiles à l’utilisation de la langue maternelle comme vecteur de l’enseignement sont pratiquement identiques dans tous les pays et partagées par les parties prenantes de l’EPU dans les pays en développement comme chez leurs partenaires industrialisés.
Conceptions erronées de l’enseignement d’une langue

68. On peut consulter aujourd’hui des centaines d’études sur l’acquisition de la première et de la deuxième langues. Pourtant et malgré les recherches, les mythes et les erreurs ont la vie dure dès qu’il s’agit de la manière dont les enfants apprennent une langue. (Dutcher et Tucker, 1995, p. 2).

69. Après avoir procédé à un examen des expériences internationales concernant le recours à la première et à la deuxième langues dans l’éducation, Dutcher et Tucker ont été en mesure de publier une liste d’arguments favorables ou hostiles à chacune des options. Du fait de la persistance et du caractère évidemment erroné de certains points de vue, Dutcher et Tucker les qualifient à juste titre de « mythes » et les réfutent les uns après les autres. Nous avons retenu ici ceux qui se rapportent à notre propos.

Mythe 1 : Lorsqu’ils entrent à l’école, à six ans, les enfants maîtrisent leur première langue.

« Les recherches actuelles montrent qu’un minimum de douze ans est nécessaire pour maîtriser sa langue maternelle (première langue). »

Mythe 2 : Les enfants ont plus de facilités à apprendre une deuxième langue que les adultes.

« ... Si l’on se livre à une recherche avec des groupes de contrôle dans des situations d’apprentissage formelles et non formelles, on constate d’une manière générale que les adultes (et les adolescents) obtiennent de meilleurs résultats que les jeunes enfants. ... De fait, ils ont un avantage sur les jeunes enfants en ce qu’ils mettent dans cette tâche toutes leurs connaissances et expériences en sollicitant l’ensemble de leur développement cognitif. Seule exception, la prononciation, où les enfants, dans la plupart des cas, ont un net avantage. »

Mythe 3 : Plus l’enfant est jeune, moins il aura de mal à acquérir une deuxième langue.

« La plupart des gens pensent que pour apprendre une deuxième langue, le plus tôt est le mieux. Des recherches récentes apportent la preuve du contraire. ... Une étude menée auprès de jeunes canadiens anglophones participant à des programmes d’immersion tardive (dans lesquels on introduit la deuxième langue en septième ou huitième année) montre qu’ils obtiennent des résultats équivalents ou même meilleurs aux tests de maîtrise du français que les enfants qui ont commencé leurs programmes d’immersion dès la maternelle ou en première année de primaire. L’avantage de la jeunesse ne s’applique qu’à la prononciation. »

Mythe 4 : Plus les élèves sont immergés dans leur deuxième langue, plus vite ils maîtrisent cette langue.

« C’est le mythe de l’abondance, selon lequel une exposition intensive à la deuxième langue en accélérerait l’apprentissage. ... L’acquisition d’une deuxième langue dépend bien plus du temps passé à apprendre la première langue que du temps consacré à la deuxième. Ce qui revient à dire que le développement de la première langue est plus important que le temps passé à apprendre une deuxième langue. Cet argument, qui semble aller contre l’intuition, est corroboré par de nombreuses études... »
Mythe 5 : Les enfants ont acquis une deuxième langue dès qu'ils l'ont apprise

« Les chercheurs estiment actuellement que l’apprentissage d’une deuxième langue nécessite deux types distincts de compétences : (1) la communication sociale et (2) des capacités linguistiques théoriques. L’apprentissage de la première langue demandera un an ou deux alors que la maîtrise de la deuxième langue à un niveau proche des normes scolaires nécessite deux à cinq ans d’études (Cummins, 1984). »

La GTZ s’est heurtée à tous ces mythes pendant les 25 ans de sa coopération à la mise en œuvre de l’EPU dans les sociétés multilingues. La liste de Dutcher est trop intéressante pour ne pas citer encore quelques mythes que la GTZ continue de rencontrer régulièrement.

Mythe 6 : Les mathématiques et les sciences ne peuvent pas être véhiculées dans une langue autre que la langue officielle.

Rien ne vient justifier l’idée selon laquelle les langues africaines seraient inadaptées à un enseignement des mathématiques et des sciences. L’enseignement de ces deux matières dans les langues africaines, à l’aide de manuels rédigés dans ces différentes langues, a démarré au milieu du XIXe siècle avec les premiers missionnaires. Il se perpétue de nos jours dans plusieurs pays africains et aucun élément ne vient étayer l’idée selon laquelle les mauvais résultats en mathématiques seraient liés à l’utilisation des langues africaines.

Mythe 7 : Sans la langue officielle, la communication entre la capitale et les autres villes serait impossible.

Cet argument ignore délibérément le fait que les groupes de migrants dans les villes africaines ont l’habitude d’organiser la communication en fonction de la langue parlée par la majorité linguistique dominante ou du pouvoir économique d’un groupe linguistique donné. Les enfants des groupes minoritaires sont en général bilingues, voire trilingues. La langue officielle ne fait d’habitude pas partie de ce multilinguisme naturel.

Mythe 8 : Les enfants des fonctionnaires sont exclus de l’éducation dès qu’un de leurs parents est transféré dans un poste en dehors de leur zone linguistique.

Cet argument est très populaire parmi les fonctionnaires. Or, la conséquence serait de négliger l'enseignement primaire universel dans les sociétés multilingues dans le seul intérêt d'une minorité socioprofessionnelle privilégiée.

Mythe 9 : La mondialisation oblige tout le monde à maîtriser l'anglais.

Les échanges, la science, voire même le tourisme se sont de toute éternité joué des barrières linguistiques. Pourtant, ces interactions ont connu depuis une vingtaine d’années un développement sans précédent, de sorte que de plus en plus de gens se voient obligés d’ajouter la maîtrise de l’anglais dans leurs compétences professionnelles. La différence par rapport aux siècles précédents tient à la taille de la minorité concernée laquelle, malgré une forte
augmentation, reste minoritaire. En Allemagne, pays traditionnellement dépendant des échanges internationaux, on estime à environ un tiers de la population le nombre de personnes qui ont une connaissance satisfaisante de l’anglais ; le reste a quelques notions de l’anglais ou ne le parle pas du tout.

**Mythe 10 : Les parents veulent que l’enseignement de leurs enfants se déroule dans la langue officielle.**

Les parents sont en général confrontés à la question de savoir s’ils préféreraient choisir la langue officielle ou leur langue maternelle pour l’éducation de leurs enfants. Étant donné le prestige dont jouit la langue officielle et sa corrélation supposée avec l’emploi, la question porte déjà la réponse en elle-même. Quand on demande aux parents ce qu’ils aimereraient que leurs enfants apprennent à l’école, ils énumèrent leurs préférences. La langue officielle arrive toujours en tête, mais cela n’a plus rien à voir avec un refus délibéré de la langue maternelle comme langue d’enseignement, qui s’apprêterait sur une quelconque forme d’information technique (E. Goody, cité dans Châtry-Komarek, 2003).

**Mythe 11 : L’enseignement dans la langue maternelle est à l’origine de l’échec de l’éducation enregistré dans le passé.**

Si tant est que la totalité des recherches internationales sur les résultats éducatifs, même les plus prudentes, ne soient pas complètement fausses, l’échec ne peut pas être attribué à l’utilisation de la langue maternelle comme langue d’enseignement, mais bien plutôt à l’incapacité des gouvernements à introduire une politique linguistique raisonnable ou à l’adoption d’une politique linguistique floue.

Un exemple typique de cette situation est donné par le décret de 1975 adopté à Madagascar et faisant de la langue malgache la langue d’enseignement du pays, en autorisant néanmoins l’enseignement en français tant que le développement du « malgache commun » ne serait pas achevé.

Il convient de noter que tous ces arguments hostiles à l’enseignement dans la langue maternelle ne sont jamais associés à son objectif, qui est d’enseigner efficacement à tous la lecture, l’écriture et le calcul. Ils sont au contraire quasi exclusivement reliés à l’importance et à l’apprentissage de la langue officielle.

Remarquons par ailleurs qu’en dehors des milieux universitaires et des rares organismes intéressés par cette question, le débat public sur l’EPU dans les sociétés multilingues est dominé par toutes sortes d’objections. Les avantages primordiaux de l’enseignement dans la langue maternelle et sa faisabilité technique sont le plus souvent rejetés, voire passés sous silence. En dépit de ses efforts considérables en faveur de la promotion de l’enseignement dans la langue maternelle, l’UNESCO semble bien plus impressionnée par les difficultés de la tâche que par l’intérêt de la démarche. Le bulletin d’information de l’UNESCO de juillet-septembre 2003 (n° 6) ne titre-t-il pas : « Apprendre dans sa langue : une utopie ? »
La politique linguistique relève de la politique

70. Nous ne pouvons pas passer sous silence le caractère éminemment politique de la politique linguistique. La politique linguistique est le terrain d’une lutte pour le pouvoir ou pour la conservation du pouvoir – et ce phénomène n’est pas propre à l’Afrique uniquement (Cummins, 2000). Louis-Jean Calvet l’a bien résumé en écrivant que la guerre des langues n’est jamais que l’aspect linguistique d’une guerre plus vaste (Calvet, 1987). L’histoire des politiques linguistiques ne donne que quelques exemples de décisions politiques conditionnées et influencées par des conclusions d’expériences, par des études de cas ou par des recommandations d’experts (Mateene, 1996). Rogers et Shoemaker sont probablement les auteurs qui touchent le mieux du doigt le caractère politique de l’évolution des politiques linguistiques, lorsqu’ils décrivent la réaction des élites politiques aux innovations en général : L’élite a tendance à rejeter les innovations dont les effets risquent de perturber le statu quo, car cette remise en cause pourrait entraîner une perte de pouvoir. Les innovations « dangereuses » sont souvent celles qui préconisent des restructurations plutôt que des concepts nouveaux qui modifieront uniquement le fonctionnement du système (Rogers et Shoemaker, 1976).

4.6. Leçon n° 6

L’attitude de certains bailleurs bilatéraux et internationaux vis-à-vis des conditions propices à l’EPU dans les sociétés multilingues est ambiguë ; elle gêne, ralentit et parfois même renverse le processus de l’EPU

71. Dans son rapport à la Fondation Ford, Susan Malone (2001, p. 44) constate :

« La plupart des organisations internationales, comme la Banque mondiale ou l’USAID, n’ont pas de politique de promotion de l’éducation dans la langue maternelle. Dans leurs déclarations officielles, ces organisations insistent sur l’importance d’un accès, d’une équité, d’une efficacité et d’une qualité renforcés, mais elles évoquent rarement l’importance que les langues peuvent avoir dans ces quatre domaines… »

« Les déclarations écrites sur les langues sont exceptionnelles. Dans la dernière stratégie de la Banque mondiale pour le secteur de l’éducation, nous n’avons trouvé que cinq références à la langue, sur 80 pages de texte (Banque mondiale, 1999).»

72. Si l’on en croit cet auteur, un conseiller haut placé de l’UNICEF à New York a admis que même l’UNICEF n’avait pas de politique explicite vis-à-vis de la langue d’enseignement.

73. En sa qualité de prestataire de services appuyant la mise en œuvre de l’EPU dans les sociétés multilingues, la GTZ ne peut que se rallier à la conclusion centrale du rapport de Malone :

« Le paradoxe est que l’on sait fort bien que les enfants apprennent le mieux dans une langue qui leur est familière, mais que la communauté internationale et beaucoup de pays sont réticents à reconnaître ce fait et à appliquer des politiques et actions en conséquence… » (Malone, 2000:47).
5. CONCLUSION

74. La lecture, l’écriture et le calcul pour tous ne sont pas l’apanage des sociétés monolingues. On sait depuis 1978 que la lecture et l’écriture pour tous sont des projets réalisables, même dans les sociétés multilingues de l’Afrique subsaharienne. Toutes les impasses et toutes les fausses pistes sont bien connues entre-temps, et l’éducation bilingue est, de toute évidence, la meilleure solution. L’expérience passée et actuelle de plusieurs pays d’Afrique le confirme et tous les éléments sont réunis pour en assurer le succès : l’information, les compétences techniques et les moyens financiers.

75. Aujourd'hui, il ne servirait à rien d'entreprendre de nouveaux projets pilotes pour démontrer la vérité de ce qui est déjà évident. En revanche, il faudrait maintenant que les États concernés s'engagent fermement à atteindre une éducation primaire non seulement aux mêmes minorités déjà privilégiées dans leurs sociétés, mais aussi à tous ceux qui ont une langue africaine comme langue maternelle.

76. De fait, il faudrait que l’ensemble de la communauté internationale des bailleurs de fonds prenne clairement et ouvertement position en faveur des conditions qui s'avèrent indispensables à l’avènement de l’EPU dans les sociétés multilingues.
6. REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE CONSEILLÉE

Bamgbose, A. (2000), Language and Exclusion, Hamburg
Bergmann et al. (1999), Comparaison entre Ecoles Expérimentales et Ecoles Traditionnelles. GTZ-MEN-2PEB, GTZ, Eschborn
BMZ Spezial (2000), Development Co-operation in the field of Basic Education published on the occasion of the World Education Forum in Dakar from 26 to 28 April 2000
Châtry-Komarek, M., (2003), Literacy at Stake, GTZ, Eschborn (in print)
Cummins, J., (2000), Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters, Clevedon
Jung, I., (1992), Conflict cultural y educación, Quito - Eschborn
Komarek, K., (1993), Les Dossiers Garabola II. GTZ, Antananarivo-Eschborn
Komarek, K., (1997), Mother Tongue Education in Sub-Saharan Africa. GTZ, Eschborn
Küper, W., edit. (1998), Mother Tongue Education in Africa: A Reader. GTZ, Eschborn
Pfaffe, J.F, edit. (2000), Local languages in Education, Science and Technology. GTZ-University of Malawi
Pfaffe, J.F, edit. (2001), Cross-Border Languages within the Context of Mother Tongue Education. GTZ-University of Malawi

Doc. 9.D - 27 -
