Brock-Utne, Birgit & Hopson, Rodney Kofi (eds.). –
*Languages of Instruction for African Emancipation.
Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*

Françoise Ugochukwu

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/13362>

DOI : 10.4000/etudesafriaines.13362

ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 20 septembre 2008

Pagination : 616-619

ISBN : 978-2-7132-2184-2

ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Françoise Ugochukwu, « Brock-Utne, Birgit & Hopson, Rodney Kofi (eds.). – *Languages of Instruction for African Emancipation. Focus on Postcolonial Contexts and Considerations* », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 191 | 2008, mis en ligne le 09 décembre 2008, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/13362> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.13362>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

© Cahiers d'Études africaines

Brock-Utne, Birgit & Hopson, Rodney Kofi (eds.). – *Languages of Instruction for African Emancipation. Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*

Françoise Ugochukwu

RÉFÉRENCE

BROCK-UTNE, Birgit & HOPSON, Rodney Kofi (eds.). – *Languages of Instruction for African Emancipation. Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Cape Town, CASAS ; Dar es Salaam, Mkuki na Nyota Publishers, 2005, 257 p.

- 1 Les buts de cet ouvrage militant sont énoncés dès les premières lignes : considérer les politiques éducatives de l'Afrique postcoloniale en contexte de multilinguisme et, à partir de cas représentatifs pris dans divers pays, contribuer à débusquer et à détruire les mythes en circulation concernant le choix des langues d'enseignement en Afrique postcoloniale. Les auteurs font l'historique de ces choix depuis les indépendances et examinent les arguments politiques, pédagogiques et idéologiques les sous-tendant. Les directeurs de l'ouvrage souhaitent en outre mettre en lumière le caractère unique et dynamique de terrains où langues africaines maternelles et officielles occupent des positions controversées au sein de sociétés et de politiques éducatives mouvantes. L'ouvrage cherche à prouver, à partir d'études pilotes, d'entretiens avec enseignants, apprenants, anciens élèves, dirigeants et officiels, et de l'analyse de documents officiels, d'archives et de statistiques, que « les politiques bornées d'enseignement des langues ne tenant pas compte des réalités africaines en contexte sont condamnées à l'échec » (p. 2).

- 2 Qui décide du rôle des langues dans l'enseignement en Afrique ? Quels sont les modèles linguistiques préférés et pourquoi ? Quels sont les choix susceptibles de favoriser l'émancipation du continent ? Les différents gouvernements ont-ils fait l'effort de changer les langues d'enseignement ? Ont-ils réussi ? Quelles sont les difficultés concrètes rencontrées par les apprenants et les enseignants en classe ? Quelle éducation ? Et pour qui ? À qui cette politique de maintien des langues européennes profite-t-elle ? Pourquoi le reste du monde aurait-il le droit d'étudier dans ses langues, alors que seule l'Afrique reste traitée différemment ? C'est à toutes ces questions que l'ouvrage tente de répondre. Pour les auteurs, le maintien des langues européennes et de l'anglais en particulier comme langues d'enseignement s'explique historiquement par la colonisation et, après les indépendances, par la perception de ces langues comme liées aux progrès scientifiques et technologiques, bénéficiant d'un matériel scolaire abondant et d'accès facile, facteurs d'unité nationale et susceptibles d'améliorer le statut social des apprenants et de faciliter la communication entre pays anglophones ou francophones, les progrès du panafricanisme et les relations au sein des Nations Unies. « L'obsession des pays en voie de développement pour la modernisation » (p. 232) les a amenés à considérer l'anglais comme un raccourci ; les auteurs remettent en question ce choix éducatif et les pratiques qui en découlent, accusés de servir les intérêts de l'Occident et de profiter aux élites alors qu'ils gardent le petit peuple dans la subordination et le sous-développement. Ce choix contribue en outre selon eux au fait qu'après une période de rapides progrès, l'Afrique régresse depuis quelque temps sur tous les plans, et en particulier sur le plan de l'éducation : faim de livres, désintérêt pour l'éducation, manque de soutien gouvernemental, chômage des diplômés, qui aboutissent à une dévaluation des diplômes sur un continent où bon nombre d'apprenants ne sont finalement compétents ni dans leur première langue ni dans la langue officielle. Le choix de l'anglais seul, en Namibie par exemple, ne prend pas en compte le facteur d'accessibilité, menace l'usage des langues africaines dans le domaine officiel et facilite le maintien de la globalisation.
- 3 Le choix des langues d'enseignement est conséquemment présenté comme la clé du développement et de l'émancipation, deux termes qui reviennent tout au long de l'ouvrage ; celui-ci considère également les choix linguistiques des organismes internationaux – Banque Mondiale, UNESCO (qui s'est engagé à soutenir la diversité linguistique africaine), USAID – et des gouvernements européens, et en démontre les contradictions et les dangers à partir de l'analyse de cas concrets, mettant en lumière le décalage entre les recherches poursuivies en Europe et aux États-Unis et la situation linguistique réelle sur le terrain en Afrique – d'où le scepticisme des auteurs envers la promotion de programmes d'enseignement bilingue entrepris sur la foi de recherches qu'ils jugent inadaptées. À ces recherches extérieures, les auteurs substituent ici des analyses de terrain. Le choix des pays présentés – Tanzanie, Namibie, Mozambique, Afrique du Sud, Botswana, Guinée et Nigeria – couvre la diversité sociolinguistique du continent et participe d'une volonté de dépasser les barrières linguistiques entre pays anglophones, francophones et lusophones ; la majorité de ces pays sont cependant anglophones, et les auteurs ont pour la plupart des liens avec les États-Unis où ils ont étudié ou enseigné. La mention de nombreux autres pays africains : Kenya, Zambie, Lesotho, Zimbabwe, Swaziland, Malawi, Somalie, Soudan, Mali, RCA, Côte-d'Ivoire, Ghana, Madagascar, vient renforcer les résultats obtenus dans les pays étudiés et ajoute à la portée de l'argument.

- 4 Au-delà de la diversité des titres, les huit chapitres de l'ouvrage, écrits par des chercheurs spécialistes de l'éducation et du développement, de sociolinguistique et de linguistique africaine, en poste en Afrique du Sud, au Botswana mais aussi aux États-Unis et en Norvège, traitent de la même question : celle de la cohabitation des langues européennes et africaines. Professeurs et jeunes chercheurs dont la recherche est ici cautionnée par les travaux de leurs aînés, tirent là les leçons d'années d'expérience dans l'enseignement des langues considérées : *nguni*, *kiswahili*, *yoruba*, *igbo*, *seSotho/seTswana*, *dholuo*, *fulfulde*, *hausa*, *amharique*, *mandingue* et *akan*, et de l'exemple des pays européens : Allemagne, Norvège, Danemark, Finlande, Italie, France et Pays-Bas : « Des populations entières dans le monde sont sans pouvoir parce qu'on leur refuse le droit d'apprendre dans leurs propres langues, alors que ce droit humain linguistique devrait s'imposer comme une évidence » (p. 183). L'ouvrage met par exemple en valeur l'importance du *kiswahili* et le cas unique de la Tanzanie où cette langue, comprise par plus de 90 % de la population (p. 36), est langue d'instruction dans l'ensemble du primaire. Pour Prah, si une langue doit servir de modèle à toutes les autres, c'est donc le *kiswahili*, « parlé par près de soixante millions d'Africains de l'Est et du Centre » (p. 36) même si cette langue est loin de toujours être la langue « de maison » de tous ceux qui la parlent. Brock-Utne, qui considère la question des langues d'enseignement en Afrique comme une « bataille continue » – c'est le titre de son chapitre – tente de présenter le *kiswahili*, déjà adopté comme l'une des langues officielles de l'Union africaine au même titre que l'anglais, le français, le portugais et l'arabe, comme la langue de l'Afrique de demain, à preuve l'établissement de centres de *kiswahili* hors de la zone linguistique, dans dix universités africaines, en Europe, aux États-Unis et au Japon. La recherche prouvant que les enfants assimilent mieux dans toutes les matières si l'enseignement est dispensé dans leur langue maternelle ou dans la langue véhiculaire, les auteurs proposent que, dans l'impossibilité d'offrir un enseignement en langue maternelle, préférence soit donnée à la langue véhiculaire.
- 5 Selon le CASAS (Centre pour l'étude avancée des sociétés africaines), qui joue aujourd'hui un rôle-clé dans le redécoupage linguistique du continent, 85 % des Africains parlent un maximum de douze à quinze langues majeures : *nguni*, *sesotho/setswana*, *kiswahili*, *dholuo*, *eastern inter-lacustrine*, *runyakitara*, *somali/rendile/oromo/borana*, *fulfulde*, *mandingue*, *hausa*, *yoruba*, *igbo* et *amharique*, dont chacune est constituée de dialectes mutuellement intelligibles. L'ouvrage, expression de ce groupe, prédit (p. 33) la disparition prochaine de 95 % des langues actuellement parlées dans le monde, particulièrement en Afrique, et rappelle que « si personne ne les utilise, les langues africaines ne peuvent pas se développer » (p. 58). Il évoque les travaux visant actuellement à la création d'un système unique d'écriture des noms dans les langues africaines mentionnées pour remédier à la « fragmentation linguistique missionnaire » (p. 11) accusée d'avoir élevé les dialectes au rang de langues, au point de reconstituer en Afrique une Babel imaginaire alors que « les langues africaines ne sont pas si différentes qu'elles gênent l'intercommunication » (p. 166). Il souligne le besoin de réévaluer le rôle de la langue d'enseignement dans l'émancipation de l'Afrique du XXI^e siècle et de reconnaître les défis posés par les choix linguistiques en pédagogie et leur application comme les possibilités offertes par ces choix. Il milite en faveur de l'harmonisation des orthographes, qui devrait réduire l'usage de l'anglais et des autres langues coloniales, et permettre la promotion des langues africaines au rang de langues d'enseignement à tous les niveaux tout en assurant à la fois l'avancement des sciences et de la technologie en Afrique et la viabilité économique de la production de matériel

scolaire. Pour le CASAS, cette harmonisation scientifique et basée sur les similarités linguistiques, loin d'être un nouvel espéranto, devrait permettre de pratiquer l'écrit harmonisé dans les domaines officiels tout en retenant les langues parlées chez soi.

- 6 Les auteurs considèrent le coût des choix et leurs implications en matière de résultats et de progression scolaire, et encouragent la production d'un matériel scolaire adapté à l'enseignement dans les langues maternelles, fruit d'un effort collectif né d'une coopération entre pays africains reconnaissant que les frontières nationales héritées de l'époque coloniale ne coïncident pas avec les frontières linguistiques. Le CASAS considère l'harmonisation des langues comme une panacée pour le développement de l'Afrique, et, convaincu qu'elle ne pouvait être reportée, s'est mis au travail et a déjà produit un guide pour la révision et l'unification des orthographes. L'université du Bénin s'est ainsi chargée d'harmoniser le groupe des langues gbe d'Afrique de l'Ouest – aja, mina, fon, gun, ewe ; l'université du Cap a, quant à elle, terminé celle des langues du Sud central (Malawi, Zambie et Mozambique) et le travail sur le mandingue a débuté à Abidjan en 2002. Une fois cette harmonisation achevée, le but du CASAS est de former les enseignants qui seront ensuite à même de produire le matériel scolaire nécessaire dans la nouvelle orthographe ; ce travail est déjà très avancé et devrait être terminé d'ici quelques années. Les auteurs soulignent en outre l'importance de la radio pour l'enseignement, la nécessité de former des interprètes, le rôle des ONG dans le développement et l'usage des langues africaines, et prédisent un avenir caractérisé par une diglossie/triglossie de fait, où l'enseignement en langues africaines devra progressivement s'étendre du primaire au reste du système éducatif sous la houlette des universitaires, où l'anglais devra être enseigné comme matière et non servir de langue d'enseignement, et où le choix des langues d'enseignement devra être basé sur le nombre de locuteurs apprenants dans les sociétés considérées. Les chapitres traitant des langues d'enseignement en Guinée – où moins de 15 % de la population maîtrise le français – et au Nigeria où le yoruba est présenté comme une langue africaine importante en situation de dominance de l'anglais, viennent apporter un éclairage un peu différent dans un ouvrage portant plus spécialement sur l'Afrique centrale et australe.
- 7 Cet ouvrage, destiné aux étudiants et enseignants de langues comme aux politiciens africains, souhaitait offrir les armes d'un débat très actuel sur le problème complexe posé par le choix des langues d'enseignement en Afrique sub-saharienne postcoloniale ; ce faisant, il a pris parti et on peut regretter la force et l'uniformité des prises de position et des arguments présentés par les auteurs. On ne pourra en tout cas rester indifférent face à l'action entreprise au Sud du continent.