

Les défis à l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs formels ouest-africains : cas de la Côte d'Ivoire

Dr Jacques Sassongo SILUE, Maître de Conférences

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

sassongosiluejp@gmail.com

Dr Oumar Kanabein YEO, Maître-assistant

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

cotedivoirere60@yahoo.com

Abstract: Local languages make education systems more efficient for sustainable development. The adoption of legal provisions and the creation of research institutions for the promotion of local languages and their integration into the formal education system clearly reflect African leaders' positive attitude on the matter. However, actual facts tell that this political will is just apparent in that it hardly translates into concrete acts, as can be seen with the implementation of the Projet Ecole Intégrée (IEP) in Côte d'Ivoire, a project which is probably illustrative of the same attempts in progress in the West-African region. The implementation of the PEI does face many challenges; while the pilot stage yielded encouraging results, the extension phase has run up against many obstacles. Some fifteen years after the launch of the project, the number of schools covered and the proportion of students affected by the project indicate that there is still a long way to go. The PEI encounters psycho-social, political, scientific and technical constraints. The study therefore recommends a genuine political will whose sincerity measures against actual facts, an adhesion of the populations, the involvement of local authorities and incentives to sustain research in social sciences. Such are the technical conditions for the lexical extension of languages so that they can be exploited for educational purposes.

Keywords: Local languages – political will – formal education – PEI – langue conceptual enrichment – langue instrumentation

Résumé: Les langues locales contribuent à rendre les systèmes éducatifs performants. L'adoption de dispositions légales et la création d'institutions pour la promotion des langues locales et leur intégration dans le système éducatif formel traduisent bien une attitude favorable des dirigeants africains sur la question. Cependant, dans les faits, cette volonté politique apparente a bien du mal à se concrétiser sur le terrain, à en juger par les conditions de mise en œuvre du Projet École Intégrée (PEI) en Côte d'Ivoire, assez illustratif des tentatives similaires engagées à l'échelle de la région ouest-africaine. L'exécution du PEI fait face à nombre de défis. Si la phase expérimentale a produit des résultats forts encourageants, la phase d'extension bute sur de nombreux obstacles. En effet, une quinzaine d'années après le lancement dudit projet, le nombre insignifiant d'écoles concernées et la très faible proportion des élèves qui en ont bénéficié indiquent que le chemin est encore très long. La présente étude a relevé des contraintes d'ordre psycho-social, politique, scientifique et technique. Aussi, l'étude recommande-t-elle, une volonté politique réelle d'appréciable à l'épreuve des faits, une adhésion des populations à la base, l'implication des collectivités locales et un engagement des autorités en faveur de la recherche sur les langues locales. Telle est la condition pour l'enrichissement conceptuel et l'instrumentation des langues afin que celles-ci soient utilisables pour les l'activité pédagogiques.



Mots-clés: Langues locales – volonté politique - éducation formelle - PEI -enrichissement conceptuel des langues - instrumentation des langues

INTRODUCTION

Nul ne saurait nier le caractère crucial des apports de l'éducation au développement, tant dans sa conceptualisation que dans sa mise en œuvre. Le développement socioéconomique fulgurant des pays dits émergents pourrait s'expliquer par l'efficacité de leurs systèmes éducatifs. En effet, dans ces pays-là (les géants d'Asie), les systèmes éducatifs – dispensent des informations convertibles en connaissances techniques pour soutenir le développement. L'efficacité de ces systèmes éducatifs tient à la fois à l'élaboration raisonnée des contenus, mais surtout au choix du médium d'instruction qui est presque toujours une langue de l'environnement culturel¹ de l'apprenant.

En Afrique de l'ouest, aujourd'hui, bien que l'on note une relative évolution des attitudes vis-à-vis des langues locales, on relève cependant de nombreuses pesanteurs quant à leur intégration effective dans le système scolaire.

De nombreuses tentatives sont répertoriées ici et là et avec des réussites diverses. Au Mali par exemple, on a parlé de « la pédagogie convergente » quand le Burkina Faso s'essayait à la même expérience à travers l'Institut National d'Alphabétisation (A. Napon 2003). La francophonie étant à l'affût, dans les pays francophones d'Afrique, il est de plus en plus question « d'éducation bilingue » (P. T. Ilboudo 2009 ; C. B. Djihouessi 2011) où les langues locales sont dites « langues partenaires » de la langue française.

En Côte d'Ivoire, avant 2000, il y a eu diverses tentatives qui ont été moins structurées en comparaison aux programmes de même nature conduits dans les deux premiers pays cités. C'est seulement en 2001 que le Ministère de l'éducation a initié le Projet École Intégré (PEI).

La présente étude se fixe pour objectif d'identifier les défis à relever pour l'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs ouest-africains et ce, à partir de l'expérience de la Côte d'Ivoire. D'un point de vue méthodologique, il s'agit de répondre à la question centrale de savoir si après la phase expérimentale suivie d'une dizaine d'années de mise en œuvre du PEI, les résultats obtenus permettent de s'attendre à une intégration effective des langues locales dans le programme éducatif. L'étude devra déterminer si dans les écoles PEI, les langues locales sont réellement utilisées comme médiums d'instruction et jusqu'à quel niveau du curriculum officiel.

¹ Dans la présente étude l'expression « langue locale » sera préférée à « langue nationale » en raison des polémiques et controverses que suscite souvent le deuxième terme. Dans l'esprit de certains linguistes francophone, le terme « langue nationale » semble être étendu à tous les médiums en utilisés dans une nation qu'ils en soient autochtones ou non. Une telle acception catégorise les langues coloniales comme des langues nationales pour peu qu'elles soient, par exemple, que celles-ci aient un statut de langue nationale. L'expression « langue locale » correspond au terme anglais, « langue indigène », c'est-à-dire, du terroir.



Pour répondre à ces interrogations, nous exploitons les informations collectées à partir de trois sources : les données documentaires, les entretiens informels auprès d'acteurs du PEI et un questionnaire destiné à mesurer le niveau actuel de l'existence d'une terminologie propre aux concepts liées aux activités de l'apprentissage scolaire.

A la faveur de l'analyse du cas ivoirien, à travers le PEI, qui permettra d'identifier les contraintes probablement communes à la plupart des pays de la sous-région, on pourrait suggérer des voies de solutions applicables à ceux-ci, puisque ces pays partagent, dans une large mesure, les mêmes particularismes sociolinguistiques et affichent des politiques linguistiques voisines.

L'étude se sous-divise en quatre parties : la première partie rappelle quelques actes majeurs posés par l'état de Côte d'Ivoire en faveur des langues locales, actes qui sont, la manifestation d'une volonté politique. La deuxième partie rend compte de la genèse et de la conduite du PEI, projet conçu pour l'insertion des langues locales dans le système éducatif. La troisième partie analyse les contraintes et les causes de la faiblesse des résultats obtenus. La dernière partie formule des suggestions et recommandations à même de booster les systèmes éducatifs ouest-africains, à l'aide des langues maternelles des apprenants.

1. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EN FAVEUR DES LANGUES LOCALES

1.1 Une volonté politique manifeste en faveur des langues locales

En Côte d'Ivoire, bien de faits autorisent à croire à une volonté politique en faveur des langues locales et leur intégration dans les systèmes éducatifs. En effet, les prémices de cette volonté vont être marquées par le décret 66-375 du 8 septembre 1966 qui crée l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) et lui assigne ses objectifs. En Août 1977, en marge de la réforme du système éducatif en Côte d'Ivoire, le texte de loi du 18 août 1977 n° 77-584 portant réforme de l'enseignement, fait mention pour la première fois, des/en langues nationales en matière d'enseignement. L'article 67 indique par exemple que : « L'introduction des langues locales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien ».

Dans les années 1990, l'ONG "Savane Développement" va expérimenter avec succès, l'enseignement dans les langues malinké et sénoufo au Centre Scolaire Intégré de Niéné à Kolia, dans le Nord du pays. Ce sont les résultats encourageants de cette expérience qui vont inspirer le PEI institué par l'arrêté N°0108/MEN/CAB du 13 novembre 2001².

Il reste à voir si cette volonté politique se traduit par des faits concrets en matière d'intégration des langues locales dans le système éducatif ivoirien.

1.2 Un manque de cohérence dans les missions assignées aux structures créées

Il faut relever qu'au départ, les dirigeants n'entrevoient pas les langues du pays comme des outils de développements. Ils les considéraient plutôt comme des artifices d'unité nationale

² Entre temps, les autorités politiques ont créé le Service Automne l'Alphabétisation (SAA) en 1996 puis le Comité National pour l'Alphabétisation (CNAL) en 1998 pour optimiser la lutte contre l'analphabétisme. Les deux structures ont été surtout impliquées dans l'éducation des adultes (Rapport UNESCO 2010).

comme le laisse transparaître l'article premier de la disposition dite « Loi-Langues nationales » où il est indiqué que « l'introduction des langues locales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien ».

Cette vision très réductrice de l'apport des langues locales dans le système éducatif allait inmanquablement créer un flou dans les missions de l'ILA. Au nombre des incohérences, il faut également noter que cette même mission a été successivement dévolue à plusieurs départements ministériels³. Il est à noter également que, très souvent, certains de ces départements ministériels accordaient la même attention au français qu'aux langues locales. Fort heureusement, depuis 2001, c'est le ministère de l'éducation nationale qui est prioritairement chargé de la question des langues locales. Tout ce flou témoigne de l'absence d'une politique linguistique clairement exprimée.

Une autre illustration des incohérences se traduit par la nature des activités auxquelles l'ILA a consacré les vingt premières années de son existence. Bien qu'étant chargé de « préparer l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ... », cet institut s'est investi dans la production de nombreux manuels de pédagogie destinés à l'apprentissage et à l'enseignement du français.

Un autre fait notable, est la lenteur dans l'exécution des actions émanant des décisions politiques. Il a fallu attendre près de 20 ans entre la création l'ILA et l'ouverture de la première école-pilote à Kolia. La problématique de l'insertion des langues locales dans le système éducatif formel s'appréciera donc à partir des résultats qui ont pu être atteints dans la mise en œuvre de ce projet.

2. LES LANGUES LOCALES DANS LES SYSTEMES D'EDUCATION

Les tentatives en Côte d'Ivoire peuvent s'apprécier à travers différentes actions et projets. Pour des raisons méthodologiques, les tentatives d'intégration des langues locales dans le système éducatif formel vont être analysées à travers le PEI en Côte d'Ivoire et cela, en raison des moyens mobilisés, de sa relative durée et de son étendue sur le territoire. Plus de quinze ans après le lancement dudit projet, peut-on considérer que les résultats sont concluants ?

2.1. Objectifs, actions et état de progression du PEI

Une bonne appréciation des résultats attendus nécessite d'abord le rappel des objectifs initiaux, les actions menées dans le cadre du PEI depuis son lancement et l'état de progression de l'insertion effective des langues dans le système éducatif.

a) Les objectifs initiaux

A l'établissement du PEI, ses objectifs étaient d'ordre pédagogique, agro-pastorale et andragogique. Pour ce qui est de la mise en œuvre du projet, celle-ci se déclinait également en trois (3) phases : une phase d'expérimentation, une phase de régionalisation et enfin, une

³ La question des langues nationales est passée successivement de la tutelle du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique à celle du ministère de la culture, en passant à celles du ministère de la jeunesse et des sports, puis du ministère de l'enseignement civique (Silué 2000)



phase de généralisation correspondant à l'extension de la pratique du PEI sur l'ensemble du territoire. (A. S. Amani-Allaba, 2016)

b) Les actions du PEI depuis son lancement : des résultats décevants

Le PEI a débuté en 2002 avec dix (10) écoles relativement bien réparties sur l'ensemble du territoire national et avec dix (10) langues. En raison de la crise militaro-politique survenue en septembre 2002 seules cinq écoles dans la zone gouvernementale vont fonctionner; les cinq autres n'ouvriront qu'à partir de 2008. La première évaluation des actions du PEI (2007) a eu des résultats très flatteurs. Nombre d'études portant sur le cas ivoirien convergent avec ce qui est maintenant unanimement admis (A. Hima 2007), à savoir que les élèves ayant bénéficié de l'enseignement en langues locales au cours des premières années du primaire ont de bien meilleurs résultats à l'examen du Certificat d'Études Primaire et Élémentaires (CEPE), comparés à ceux qui ont suivi l'enseignement classique en français. En Côte d'Ivoire ces résultats avaient alors encouragé le ministère à passer à la phase dite d'extension du projet.

c) L'état de progression de l'insertion des langues locales dans le système éducatif

La phase d'extension qui s'est étendue sur environ dix (10) ans n'aura enregistré qu'environ 25 écoles supplémentaires, ce qui donne un effectif total d'écoles d'environ 35. Ainsi, près de 15 ans après le lancement du projet (PEI), on est obligé de constater que les efforts d'extension restent bien modestes. Le tableau 1 ci-dessous compare les effectifs généraux du système éducatif public du préscolaire et du primaire à ceux relatifs aux efforts d'intégration des langues dans l'enseignement à travers le PEI.

Tableau 1: Le PEI dans le système éducatif préscolaire et primaire

	Effectifs enseignement classique	Effectifs enseignement PEI	Pourcentages PEI
Ecoles	14 997	35	0,23
Salles de classe	78 960	95	0,12
Elèves	3 295 203	2 946	0,09
Enseignants	77 924	90	0,12

Sources : Statistiques scolaires de poche 2016-2017 (MENET-FP)

A l'analyse du tableau, qu'avec une progression de de 25 écoles en dix ans, soit à peu près trois écoles de l'an. Le taux d'extension du PEI aux écoles primaires est quasi-insignifiant. A ce rythme, même en un siècle, le PEI ne pourra pas atteindre un taux de couverture de 5% des écoles sur le territoire ivoirien.

2.2 L'abandon de certains objectifs

De toute évidence, ces deux volets agro-pastoraux et alphabétisation du projet n'ont même pas connu un début d'exécution puisqu'il n'existe nulle part la moindre trace de quelque tentative de préprofessionnalisation des écoliers à l'agriculture.



a) Les niveaux scolaires visés et les « dosages linguistiques »

Les tentatives d'intégration des langues locales dans le système éducatif, quel que soit le pays, ont presque toujours retenu l'intégration progressive. Dans le cas ivoirien, les initiateurs du projet envisageaient d'intégrer les langues locales jusqu'au CM, suivant le dosage dégressif des langues locales au bénéfice du français comme indiqué ci-après:

- Maternelle : 100% de langues nationales et 0% de français
- CP1 : 90% de langues nationales et 10 % de français
- CP2 : 80% de langues nationales et 20 % de français
- CE1 : 50% de langues nationales et 50% de français
- CE2 : 10% de langues nationales et 90 % de français
- CM1 : 10% de langues nationales et 90 % de français
- CM2 : 10% en langues nationales et 90 % français

Depuis le lancement du projet, les acteurs reconnaissent eux-mêmes, qu'à ce jour, aucune école n'a encore pu dépasser le niveau de la classe de CE1. Encore même que cette indication paraît exagérément optimiste, puisque selon les nos enquêtes, il n'existe, pour chacune des dix langues qu'un seul et unique document pédagogique, le livre de lecture du CP1, comme on peut le voir dans le tableau 2 suivant⁴ :

Tableau 2 : Disponibilité des manuels par matières et par niveaux

Matières	Classes en enseignement classique			Classes PEI		
	CP	CE	CM	CP	CE	CM
Lecture et langage	+	+	+	+	-	-
Calcul	+	+	+	-	-	-
Arts plastique		+	+		-	-
Histoire-géographie		+	+		-	-
Sciences et technologies		+	+		-	-

Source : données d'enquêtes

Le tableau indique que, en ce qui concerne l'enseignement classique (utilisation intégrale du français), tous les manuels sont disponibles; en revanche, pour les classes PEI, il n'existe qu'un seul manuel, le livre de lecture du CP1 qui sert à la fois de l'ivre du maître et de livre de l'élève. Dans ces conditions, il y a lieu de se demander, d'abord comment s'enseigne le calcul au CP1 et comment l'enseignement en langues locales est possible dans les niveaux CE et CM. Dans la mesure Le PEI semble avoir été abandonné, même si cela n'est pas officiellement reconnu.

⁴ Les signes « + » et « - » indiquent respectivement « la disponibilité » et « l'absence » des manuels scolaires.



b) Le défaut d'une terminologie spécialisée

Le degré d'intégration des langues locales se mesure également par la disponibilité, de termes appropriés pour désigner les outils et notions associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement. Comment les initiateurs du projet, en particulier les experts chargés de la conception des manuels, peuvent-ils effectuer cette tâche sans avoir, au préalable, résolu la question de l'enrichissement conceptuelle des langues (projet Suisse)? Les enquêtes sur le terrain ont mis en évidence cette contrainte majeure : bien de notions basiques liées aux activités scolaires n'ont pas d'équivalents dans les langues locales, comme illustré dans le tableau 3 ci-dessous⁵ :

Tableau 3 : Disponibilité, en langues locales, de notions utilisées dans l'environnement scolaire

Terme français	Terme équivalent dans les langues locales				
	ABIDIJI	AGNI	BAOULE	BETE	DILOLA
1. livre	+	+	+	+	+
2. cahier	-	+	+	-	-
3. ardoise	+	-	+	-	+
4. calcul	+	+	+	+	+
5. lecture/lire	+	+	+	+	+
6. crayon (à papier)	-	-	-	-	-
7. craie	+	-	+	-	+
8. gomme	-	+	+	+	-
9. tableau	+	-	+	-	+
10. réciter/récitation	-	+	+	-	+
Pourcentage de disponibilité des équivalences	70%	60%	90%	40%	70%

Source : données d'enquêtes

Sur un échantillon de dix termes basiques en rapport avec les activités scolaires quotidiennes, on a cherché à déterminer le taux d'équivalence dans cinq langues PEI. Le dépouillement des questionnaires indique que seul le baoulé dispose de la quasi-totalité des termes équivalents (90%), pendant que les autres langues affichent un taux d'équivalences qui oscille entre 30 et 70%. Si pour ces dix termes basiques aucune langue ne dispose de la totalité des équivalents, on peut en déduire que, d'une part les experts chargés du PEI n'ont pas pris à bras le corps le problème de l'enrichissement conceptuel des langues et que, d'autre part, les enseignants ne parviennent pas, dans les faits, à utiliser les langues locales comme médiums d'instruction.

c) L'échec de l'intégration des langues locales à l'école

La seconde évaluation interne du PEI a eu lieu dans le courant de l'année 2017 et a ciblé les résultats scolaires obtenus à l'examen national du CEPE. Ces résultats ont été si catastrophiques que les responsables chargés du PEI se sont tout simplement abstenus de les rendre publics.

Le contraste entre les résultats très flatteurs de la première évaluation et ceux, décourageants de la seconde, est si saisissant que l'on est amené à rechercher les causes d'une telle déconvenue.

⁵ Le signe « + » indique que le terme a son équivalent dans la langue locale. Le signe « - » indique que le terme est, soit inexistant, soit que l'informateur s'est cru obligé de suggérer un terme emprunté au français.



3. LES OBSTACLES A L'INTEGRATION DES LANGUES LOCALES DANS LE SYSTEMES EDUCATIF

Les obstacles à l'utilisation des langues locales dans le système éducatif sont catégorisables en trois rubriques: les obstacles psychoculturels et idéologiques, les contraintes de nature politique et les faiblesses scientifiques et techniques.

3.1 Les contraintes psychoculturelles et idéologiques

Les contraintes psychoculturelles et idéologiques sont les plus pernicieuses car, elles ne sont pas immédiatement perceptibles. Au plan psychoculturel, les populations ont une perception erronée du rôle de la langue (maternelle) et de l'école formelle. L'idée d'utiliser les langues locales à l'école pose un problème d'acceptation de la possibilité même d'un tel fait, vu que de l'éducation scolaire a toujours été associée à langue française. Dans les villages, il n'est pas rare d'entendre qu'on envoie les enfants à l'école « pour qu'ils comprennent et parlent la langue... des Blancs ». Dans une telle posture, les populations se demandent s'il est besoin d'aller à l'école pour apprendre à parler sa propre langue. En clair, les parents d'élèves n'adhèrent pas à l'option d'admettre les langues africaines dans les salles de classe. Le rapport entre la langue orale et sa représentation scripturale ne semble pas non plus aller de soi dans l'expérience des villageois illettrés. Silué (2000 : 82) rapporte le cas de ce chef de village sénoufo de Kolia qui demandait alors s'il fallait comprendre que son nom sénoufo pouvait aussi être écrit... en Sénoufo!

Curieusement l'élite africaine partage parfois les mêmes appréhensions. Il se trouve des intellectuels convaincus que les langues africaines sont impropres à la pratique et, au discours scientifique et technologiques, comme l'avait cru pendant un moment le père de la négritude (Senghor 1988: 170). Pire encore, certains linguistes africanistes se montrent sceptiques quant à la possibilité d'utiliser les langues africaines pour la diffusion des connaissances académiques.

Si les élites, qui devraient sensibiliser les populations sur bien-fondé de l'utilisation des langues locales sont elles-mêmes sceptiques, on est fondé à douter de la détermination des décideurs politiques en faveur de telles initiatives.

3.2 Les contraintes politiques

Si l'on considère le nombre de dispositions légales portant promotion des langues nationale à des fins d'éducation dans les états africains, on croirait que les décideurs politiques sont vraiment mobilisés. Mais, en lisant ces textes dans le détail, l'on devient dubitatif. C'est pour cela qu'Halaoui (2005, 2011) se demande si les nations africaines, ont élaboré des politiques linguistiques.

Les textes de loi relatifs aux langues locales sont généralement flous comme, la « Loi-Langues Nationales » qui indique que l'enseignement de celles-ci vise à promouvoir « l'unité nationale et la revalorisation du patrimoine culturel ivoirien ». Avec un tel objectif, il est évident que le législateur d'alors était loin de soupçonner le moindre rapport entre les langues locales et le développement et encore moins leur utilité pour optimiser l'action pédagogique.

Les contraintes inhérentes à l'intégration des langues locales dans le système d'éducation formel sont également dues à la faiblesse des ressources que l'Etat consent pour le projet. Les données recueillies auprès du PEI indiquent qu'à ce jour, la coordination nationale du projet est assurée par dix-huit (18) agents de l'Etat. Par ailleurs, lorsqu'on se réfère au tableau 1 (supra), on peut noter que la proportion d'enseignants affectée au projet est très négligeable.

La non-qualification des enseignants constitue également un frein à la mise en œuvre du projet. Les instituteurs impliqués dans le PEI ne bénéficient pas d'une formation spécifique dans les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP). Le recrutement reste informel et le seul critère objectif est que l'enseignant soit locuteur natif de la langue retenue pour le projet dans la région où il prend fonction. De telles conditions de recrutement comportent des risques de favoritisme tel celui rencontré lors de la sélection des enseignants affectés à l'animation du SAA⁶.

L'obstacle le plus sérieux à l'intégration des langues locales dans le système à l'école est la dimension scientifique et technique.

3.3 Les contraintes scientifiques et techniques

Les contraintes scientifiques et techniques dans l'exécution du PEI se traduisent par la faiblesse de l'enrichissement conceptuelle (J-L. Rousseau 2005 ; T. A. Osunniran 2014) et de l'instrumentation des langues locales en vue de leur utilisation dans l'éducation formelle. Les langues locales n'ont pas été suffisamment « travaillées » pour être objets de connaissance et moyens de transmission de ces connaissances et savoirs pédagogiques. On rappellera qu'instrumenter une langue consiste à la rendre apte à servir comme médium de conception des supports didactiques.

a) La faiblesse des moyens scientifiques

A l'observation, les initiatives d'insertion des langues locales dans le dispositif scolaire n'ont pas été précédées d'une préparation conséquente. Le fait que certaines notions de base ne puissent pas être nommées dans nos langues en est une preuve. La faiblesse des moyens scientifiques, c'est également la tentation d'élaborer des contenus pédagogiques qui ne soient pas suffisamment encrés dans l'environnement culturel des apprenants. Certaines approches élaborent des contenus génériques dans les langues européennes, pour ensuite effectuer une « contextualisation » de ceux-ci en fonction des aires culturelles africaines. Là aussi, le risque est élevé de produire des contenus sans aucun enracinement culturel spécifique, ainsi que A. R. Baba-Moussa (2010) s'en inquiétait.

b) La non- disponibilité des supports pédagogiques

L'insuffisance de la recherche sur les langues locales dans tout leur environnement sociolinguistique est en partie à la base de la non-disponibilité des manuels pour les classes PEI. Comme l'ont indiqué les données documentaires, pour chacune des dix langues retenues

⁶ Pour l'animation des centres d'alphabétisation des adultes créés par le Service Autonome de l'Alphabétisation (SAA), des enseignants du primaire avaient également été recrutés les mêmes conditions similaires ; mais comme ces centres étaient en nombre bien inférieur au nombre d'enseignants retenus, cette affectation était en réalité une opportunité offerte à ces « élus » de ne plus « tenir la craie », comme les concernés eux-mêmes aiment à le dire.



dans le projet, les experts n'ont pu concevoir et produire que le seul livre de lecture du CPI. Le manuel de mathématique n'existe qu'à l'état de projet et ne concerne, lui aussi, que le niveau CP l'état de brochure et est complètement réalisé en français.

Au total, l'absence de l'enrichissement conceptuel (Condamines, 2005) et d'instrumentation des langues locales rend quasi-impossible la production des supports didactiques. C'est ce qui explique que, les enseignants finissent par abandonner l'enseignement dans les langues locales.

Les contraintes majeures ayant été identifiées, on peut alors suggérer quelques pistes de solution.

4. SUGGESTIONS POUR UNE INTEGRATION PLUS EFFICACE DES LANGUES LOCALES DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Les suggestions et réponses à apporter à la question de l'insertion des langues locales dans le système éducatif formel dérivent des obstacles et défis identifiés dans la mise en œuvre du PEI. Elles seront recherchées au niveau social et politique ainsi qu'au niveau scientifique et technique.

4.1. Sur le plan politique et social

La question de l'introduction des langues locales dans le système éducatif requiert une volonté politique formellement et clairement exprimée dans les dispositions légales.

4.1.1. Sur le plan politique

L'affirmation de la volonté politique consiste d'abord à élaborer un document de politique linguistique disponible et accessible à tous. Ce document de politique linguistique devra être suffisamment explicite. La clarté de la politique linguistique doit procéder d'une volonté politique réelle qui induit des décisions dont la fermeté peut se mesurer à l'existence de textes exécutifs et administratifs en aval des lois prises par l'exécutif ou le législatif. L'affirmation de la volonté politique doit se percevoir enfin dans l'élaboration et surtout le financement de projets autour des langues locales par les Etats africains eux-mêmes. Les projets nationaux en rapport avec celles-ci doivent être pris en compte dans le budget. En aval de cette volonté politique l'Etat doit inscrire dans ses obligations la vulgarisation des résultats de la recherche sur les langues locales.

4.1.2. Sur le plan social

Face aux réticences des populations, il faut opter pour les mesures visant à assurer au projet une adhésion sociale. L'Etat, à travers ses structures compétentes, devrait avoir un œil sur le contenu des programmes développés par les ONG. L'encrage social du projet implique aussi des pouvoirs publics locaux, tels que les mairies ou les conseils généraux. Ceux-ci devront être instruits de l'intérêt et des enjeux à recourir aux langues locales pour l'éducation afin de soutenir les actions de promotion de ces langues en direction des populations. Il faut bien se convaincre avec K. K. Prah (2000) qu'au-delà de l'aspect purement scolaire circonscrit à la jeunesse, l'Afrique a besoin d'une éducation de masse pour la frange de la population qui n'a pas eu l'opportunité d'accéder à l'éducation formelle.



4.2. Sur les plans scientifique et technique

L'intégration des langues locales dans les systèmes éducatifs induit leur modernisation d'où la nécessité d'apports scientifiques et techniques.

4.2.1. Sur le plan scientifique

Pour que les langues locales puissent intégrer les systèmes éducatifs, il est indispensable de les moderniser. Cette modernisation consistera en l'équipement de ces langues de systèmes d'orthographe.

Au-delà des systèmes d'écriture, la modernisation des langues locales inclura le développement de terminologies scientifiques, techniques, littéraires et philosophiques, métalangues indispensables à l'élaboration du discours pédagogique et didactique. Pour y parvenir, l'Etat devra encourager la recherche sur les langues locales par l'octroi de bourses aux étudiants et chercheurs.

4.2.2. Sur le plan technique

Pour la mise en œuvre effective d'une politique linguistique d'intégration de ces langues à l'école, il importe de commencer par rendre disponible le matériel didactique dans toutes les écoles. Dans un second temps, il faut penser à rendre plus opérationnel les acteurs du PEI, par l'établissement de critères objectifs de recrutement. La formation des enseignants devrait comporter, depuis le CAFOP, des modules d'information et de formation propres aux langues locales. En outre, l'État devra prévoir des désintéressements spécifiques pour les instituteurs du PEI. Au vu des attentes suscitées par le projet d'intégration des langues locales dans le système éducatif, il est urgent de renforcer les ressources humaines impliquées dans l'exécution du PEI. De plus, l'exécution d'un tel projet nécessite un suivi constant afin que soient apportées les mesures correctives nécessaires. La description du PEI montre que la nature du projet implique divers acteurs qui devraient travailler en synergie.

CONCLUSION

L'apport des langues locales au développement durable est une réalité et les projets d'introduction de ces langues dans les systèmes éducatifs bénéficient aujourd'hui, de la part des décideurs politiques, d'une opinion plus favorable que par le passé.

De nombreuses initiatives pour l'intégration des langues dans le système d'éducation formelle ont été engagées mais ils font face à de nombreux défis.

L'étude a montré qu'il y a une volonté politique de la part des états, si l'on en juge par le nombre des dispositions légales en faveur des langues locales pour leur insertion dans les systèmes éducatifs. Cependant, les faits sur le terrain laissent transparaître des incohérences d'action.

L'analyse des actions menées au cours de l'exécution du PEI indique hormis la phase expérimentale qui a suscité de grands espoirs en ce qui concerne l'optimisation des capacités d'apprentissage chez les élèves, la phase active correspondant à l'extension du projet est marquée par un recul.



Les causes de cette déconvenue sont d'ordre psychoculturel et idéologique, politique, et scientifique et technique. Il est alors suggéré que les solutions soient dégagées à partir des causes ainsi avérées.

Il importe qu'il y ait une volonté politique dont le baromètre sera le niveau de l'engagement budgétaire, le vote de dispositions administratives d'application des décisions politiques et techniques, l'engagement formel des collectivités locales et l'implication des populations. Quant à l'aspect technique, elle consistera en l'optimisation des ressources humaines, matérielles et institutionnelles impliquées dans l'exécution des projets.

Aujourd'hui, au vu des échecs qu'enregistrent des politiques nationales dans leurs tentatives d'intégrer efficacement les langues locales dans l'école formelle (comme c'est le cas en Côte d'Ivoire), n'est-il pas temps de penser à l'élaboration d'une stratégie à envergure continentale comme l'a manifesté récemment (juin 2016) la Banque Africaine de Développement en 2016?

BIBLIOGRAPHIE

AMANI-ALLABA Angèle Sébastienne. 2016. Elaboration d'une terminologie pour l'enseignement des sciences de la vie et de la terre (SVT) en Abidji : L'exemple d'une leçon sur la digestion. *Revue électronique du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques, LTML* N° 13, Mai 2016 <http://www.ltml.ci> /ISSN-1997-4256

BABA-MOUSSA, Abdel Rahamane. 2010. « L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle en Afrique ? Le cas du Bénin », in M. Pilon, J. Y. Martin et A. Carry (dir.), *Le droit à l'éducation, quelle universalité*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 127-145.

CONDAMINES, Anne. 2005. « Linguistique de corpus et terminologie ». In *Langages. La terminologie : nature et enjeux*. Volume 39, n° 157. Pp 36-47.

DJIHOUESSI, Blaise C. 2011. *Contribution à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif béninois : évaluation des expériences en cours et perspectives*. CRADENF.

DSPS (Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (MENET-FP). 2017. *Statistiques scolaires de poche 2016-2017*. UNICEF, MENET-FP et UNESCO.

ILBOUDO, P. Taryam. 2009. *L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. ADEA, Tunis.

Hima, A. 2007. Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement. Intervention lors du *Symposium sur les perceptions mutuelles afro-arabes dans les programmes scolaires*. Kaduna : CONFEMEN

NAPON, Abou. 2003. « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso ». In *Sudlangues, Revue électronique internationale de sciences du langage* no 2, pp 145-156.

PRAH, K. Kwesi. 2000. *African Languages for the Mass Education of Africans*. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), CASAS Book Series n° 7.

OSUNNIRAN, T. Abodunrin. 2014. Le lexique en français et en yoruba : Modes d'enrichissement. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. Volume 19, Issue 9. Pp 53-61.

ROUSSEAU, Louis-Jean. 2005. Terminologie et aménagement des langues. In *Langages. La terminologie : nature et enjeux*. Volume 39, n° 157. Pp 93-102.

SENGHOR, L. S. 1988. *Ce que je crois. Négritude, Francité, et Civilisation de l'Universel*. Paris: Bernard Grasset.

SILUE, S. Jacques. 2000. *Education, Literacy and Development in Africa*. Cape Town: The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS), CASAS Book Series n° 10

UNESCO. 2010. *Matrice de présentation des rapports nationaux pour la préparation du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE), CONFINTEA VI*. <http://www.uil.unesco.org/fileadmin/download/en/national-reports/africa/Cote%20d%C2%B4Ivoire.pdf>

DJIHOUESSI, Coovi Blaise. 2006. *Le français, médium d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue: étude de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina-Faso)*. Paris : Paris III, Sorbonne Nouvelle. Thèse de doctorat sous la direction de Daniel VERONIQUE.

DJIHOUESSI, Coovi Blaise et Issaou GADO. 2010. *Etude analytique sur les langues de scolarisation dans l'enseignement en contexte multilingue : la République du Bénin*. Agence universitaire de la francophonie

Comlan FANTOGNON. 2015. *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES. Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin Entre contextualisation, réflexivité et médiation*. Paris : Paris III, Sorbonne Nouvelle. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Paul NARCY-COMBES.