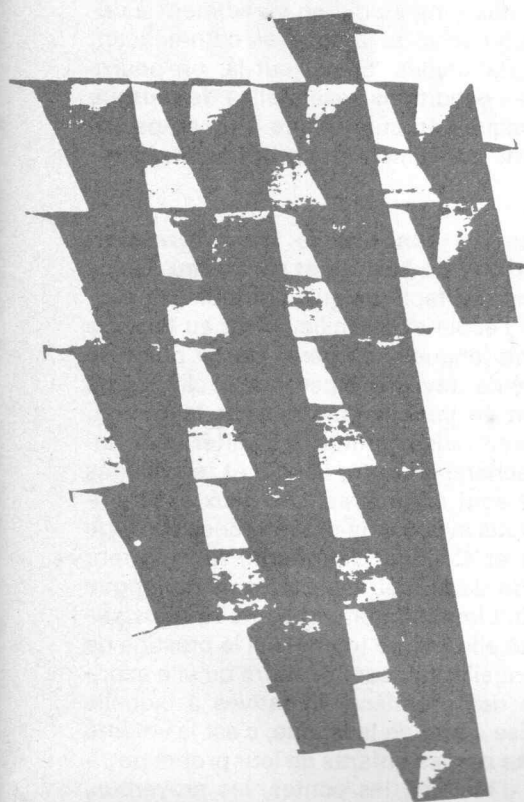


CONTACT DE LANGUES

l'utilisation des langues nationales à l'école :

commencer par le début
ou par la fin ?



Le temps n'est plus où les partisans de l'introduction des langues nationales dans les écoles africaines devaient consacrer tous leurs efforts à plaider leur cause avec d'autant plus de passion que les positions adverses leur paraissaient irréductibles.

De ce point de vue, la lecture des deux numéros que la présente revue a consacrés à ce problème essentiel à quatre années de distance (1) constitue un témoignage éloquent.

Ainsi, de colloque en symposium, et de séminaires en numéros spéciaux est-on passé progressivement – comme l'explique Maurice Houis (2) – du temps du « pourquoi » au temps du « comment ». Aussi est-ce ce problème du comment que nous voudrions à notre tour aborder en posant la question suivante : à partir du moment où il y a un accord de principe au niveau gouvernemental pour passer progressivement à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire (et bien rares sont aujourd'hui les États africains – s'il en reste encore – qui ne soient d'accord sur une telle nécessité) quelle est la meilleure façon d'y parvenir : en commençant par le début ou en commençant par la fin ? Mais expliquons d'abord les termes de l'alternative.

(1) Cf. Situation de langage et enseignement du français, vol. 3, n° 13 et vol. VI, n° 34.

(2) Dans sa recension du livre d'Alfa Ibrahim Sow dans cette même revue n° 34, p. 67.

commencer par le début

C'est évidemment la démarche qui paraît la plus logique. On a assez insisté sur les difficultés que représentait au niveau des enfants africains le fait d'avoir à la fois à apprendre à lire et à écrire, et dans une langue étrangère, pour qu'il soit besoin d'y revenir ici. Il paraît donc logique que l'on commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle de l'enfant pour passer ensuite à l'étude du français comme langue seconde. Mais si cette démarche est incontestablement la seule rationnelle sur le plan linguistique et pédagogique, l'est-elle également sur le plan politique et sur le plan pratique (ou pour reprendre un mot en vogue : opérationnel) ? Cela est beaucoup moins sûr. Une telle démarche suppose en effet une **rupture** telle avec la situation existante qu'elle peut être extrêmement traumatisante au niveau des différents acteurs en jeu : au niveau des **parents d'élèves** d'abord – qui s'inquiètent du devenir de leurs enfants et craignent qu'ils ne servent de cobayes à une expérience sans issue – (3) au niveau des **enseignants** ensuite, qui peuvent eux aussi avoir un certain nombre d'inquiétudes quant à leur capacité à assumer la nouvelle situation éducative dans laquelle ils vont se trouver ; enfin, au niveau des instances dirigeantes elles-mêmes, qui peuvent craindre d'avoir à affronter le mécontentement des parents et des enseignants. Tout ceci réuni fait que l'on observe souvent d'année en année le report de la décision ou que, lorsqu'une expérience limitée est commencée, elle n'est jamais sûre de se poursuivre (ainsi de l'École annexe à l'École Normale de Zinder). D'où l'idée de prendre le problème autrement... et de commencer par la fin.

commencer par la fin

Qu'est-ce à dire ? Il s'agirait dans notre esprit de se fixer dans un premier temps comme objectif qu'aucun enfant ne quitte l'école primaire sans avoir **également** appris à lire et à écrire dans sa langue maternelle. Pratiquement, cela reviendrait à introduire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues maternelles **à partir de la quatrième ou de la cinquième année** du primaire.

Une telle formule, à nos yeux, présenterait de nombreux avantages.

- **Techniquement**, elle ne pose aucun problème important. Les différentes expériences faites dans ce domaine (dont celle du Collège Charles Lwanga à Sahr, et celle du Collège Libermann rapportées dans le n° 34 de « Recherche, Pédagogie et Culture ») montrent qu'il suffit de quelques heures à un enfant sachant déjà lire en français pour apprendre également à lire dans sa langue maternelle. L'apprentissage de l'écriture « sans faute » (c'est-à-dire en respectant le système de transcription retenu) est un peu plus long, mais ne devrait guère dépasser une cinquantaine d'heures. **Concrètement**, ceci veut dire

qu'avec seulement deux heures par semaine, on devrait au bout d'une année scolaire, pouvoir amener les enfants à une complète maîtrise de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle (ou dans la grande langue de communication de la région, si leur langue maternelle n'est pas encore dotée d'un statut écrit). Le premier avantage de la formule est donc que **son extrême simplicité devrait en faciliter l'adoption** : elle ne perturbe en effet aucunement le système d'éducation actuel, et de plus chacun devrait reconnaître l'intérêt que peut représenter pour l'enfant et pour le pays le fait qu'il parvienne **en plus** de la maîtrise du français à une maîtrise écrite de sa propre langue.

- Mais là ne s'arrête pas l'intérêt de la formule proposée. Elle ne manquerait pas en effet de créer une **dynamique** qui, **sans traumatisme inutile**, amènerait progressivement à la démarche logique qui consiste bien sûr à commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle. Essayons de voir comment.

D'abord en ce qui concerne les **maîtres**. Ceux-ci, on le sait, sont loin d'être tous convaincus de la possibilité d'utiliser les langues nationales comme langues d'enseignement. Une telle opinion s'explique pour l'essentiel par le fait que, n'étant pas eux-mêmes alphabétisés dans les langues nationales, ils se sentent mal à l'aise et éprouvent un sentiment de crainte devant la perspective d'un changement aussi radical de leurs habitudes. Un des avantages de la formule que nous suggérons serait justement d'amener progressivement les maîtres eux-mêmes à acquérir la maîtrise écrite des langues nationales et à découvrir la possibilité de les utiliser comme langues d'enseignement. On peut penser qu'au bout d'un certain temps, ce sont les maîtres eux-mêmes qui en viendraient à demander que l'on respecte la logique en commençant par les langues nationales. Et ce jour-là, on pourra dire que l'une des conditions essentielles de réussite sera acquise, puisque l'on aura affaire à un corps enseignant lui-même convaincu et surtout **techniquement** préparé.

Ensuite, en ce qui concerne la **transformation même des relations de l'école et du milieu**. On l'a assez répété : l'un des facteurs qui contribue à la coupure actuelle de l'école et du milieu tient au fait que l'école utilise une langue étrangère. De ce point de vue, la possibilité de travailler à partir de la cinquième année aussi bien en français que dans la langue du milieu contribuerait puissamment à faciliter cette intégration tant recherchée entre l'école et les villages dont les enfants sont originaires. Les deux expériences auxquelles nous avons déjà fait référence (Collège Charles-Lwanga et Collège Libermann) le montrent bien : l'acquisition de la maîtrise **écrite** de sa langue maternelle conduit immédiatement à une **revalorisation** de la société elle-même (comme si le prestige de la langue écrite rejaillissait sur la culture qu'elle exprime). Ainsi l'une des premières initiatives à laquelle conduit la maîtrise écrite de la langue, c'est la volonté de **redécouverte** par les enfants de leur propre patrimoine littéraire (l'histoire, les contes, les proverbes)

et scientifique (la pharmacopée, les connaissances botaniques, les techniques, etc.). Qui ne voit tout le parti que l'école pourrait tirer de ce désir d'enracinement ? C'est progressivement toute une démarche pédagogique nouvelle qui pourrait se mettre en place : celle qui consiste à partir de l'analyse du milieu, puis à chercher à le comprendre, enfin à réfléchir à ce que l'on peut faire pour le transformer... (4)

Restent les parents. Nul doute, là aussi, que, devant les résultats obtenus au cours de cette première phase, les dernières objections ne tombent. Beaucoup de parents sont sensibles en effet aux efforts faits par l'école pour s'intéresser aux problèmes quotidiens qui sont les leurs. Ils ne peuvent manquer d'être touchés également par le fait que leur langue est désormais dotée d'un statut écrit et que leurs propres enfants en ont la maîtrise. Et surtout, ils pren-

dront conscience qu'il s'agit d'une modification générale, qui touche toutes les écoles du pays, et donc que leurs enfants ne risquent pas d'être « sacrifiés ».

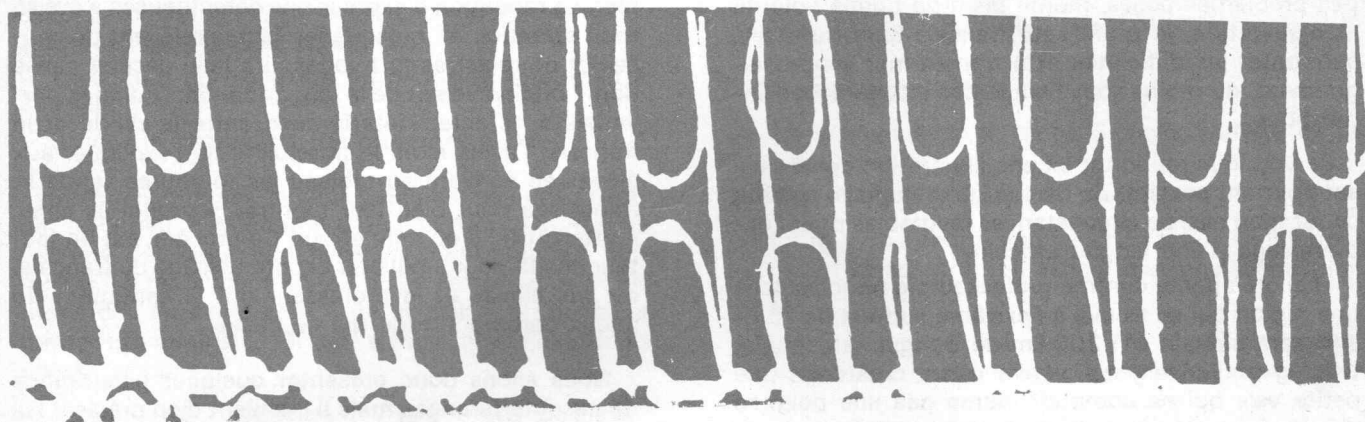
• Dernier avantage enfin, et non le moindre. Si une telle formule était adoptée, elle contribuerait puissamment à la réinsertion des enfants non admis à poursuivre leurs études dans le secondaire. D'une part en effet, il serait possible de poursuivre leur formation au village en utilisant la **langue du milieu** – ce qui est indispensable à leur intégration sociale – d'autre part, devenus adolescents ou jeunes adultes, ils pourraient devenir à leur tour « alphabétisants » et « formateurs » au niveau de leurs villages ou de leurs quartiers. Ainsi non seulement leur passage à l'école ne serait marqué d'aucun sentiment d'échec ou de frustration, mais bien au contraire ils seraient en mesure de mettre au service de leurs communautés d'origine les connaissances acquises. Or, n'est-ce pas là, en définitive, le but essentiel de l'école ?

Alors commencer par le début ou commencer par la fin ? Au lecteur maintenant de se prononcer.

Guy Belloncle

(3) Compte tenu de la complexité technique du passage d'une langue d'enseignement à une autre, on ne peut évidemment généraliser une telle mesure, d'où la nécessité d'écoles expérimentales.

(4) Sur ce point, on pourra se reporter à notre recension de l'ouvrage de Pierre Erny, cf. R.P.C., vol. VII, n° 40.



contact de langues :

le zande et le français

L'existence des interférences linguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère est un fait connu et banal ; on l'a, depuis un certain temps déjà, abondamment souligné à propos de l'enseignement du français en Afrique. Malheureusement, cette reconnaissance ne change pas pour autant et du même coup la situation du professeur obligé d'enseigner le français à des élèves africains. Il est confronté à un auditoire dont il sait, conformément aux « théories » des linguistes, que l'apprentissage du français est entravé par les structures de sa langue maternelle, mais que doit-il faire « concrètement » pour modifier cet état de fait et adapter sa pratique quotidienne d'enseignement ? S'il est légitime d'attendre du professeur qu'il s'efforce d'appréhender cette difficulté fondamentale et qu'il tente d'apporter à ses élèves des éléments de solution, il convient néanmoins de ne pas méconnaître l'ampleur des obstacles :