PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Ndiémé Sow, Pierre Frath, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo

Lorsque Christian Tremblay, le président de l'*Observatoire Européen du Plurilinguisme* (OEP) et membre fondateur de l'*Observatoire du Plurilinguisme en Afrique* (OPA), qui copublie cet ouvrage, a proposé à l'OPA de participer à un numéro spécial de la revue *Cinétismes* sur une éventuelle adaptation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) à l'Afrique, deux des auteurs de cette présentation ont refusé. Pourtant, l'un d'entre eux est Ndiémé Sow, la Présidente de l'OPA, une association[1] très engagée dans le développement des langues africaines à l'école, et un autre est Pierre Frath, le Directeur du Conseil Scientifique de l'OPA, et l'un des premiers utilisateurs du CECRL à Strasbourg dans un dispositif d'apprentissage des langues en autoformation (SPIRAL) qu'il dirigeait à l'époque. Ils ont justifié leur refus par deux raisons principales : le CECRL a été conçu pour l'apprentissage de langues *étrangères*, ce qui n'est pas le cas des langues africaines chez les enfants africains ; l'autre est

[1] Pour une présentation de l'OPA, voir à la fin de l'ouvrage.

qu'il leur a semblé politiquement difficile de promouvoir une structure si ostensiblement occidentale à un moment où beaucoup d'Africains, notamment parmi les intellectuels francophones, se situent dans une phase de rejet de l'ancienne puissance coloniale, jugée à tort ou à raison responsable de tout ce qui va mal en Afrique. Cette question mériterait selon eux qu'on lui consacre une étude sociolinguistique approfondie, et peut-être s'y attelleront-ils prochainement.

Ils ont cependant fini par accepter de coopérer avec la revue *Cinétismes* sur ce sujet parce que la question d'un éventuel cadre de référence pour les langues en Afrique est effectivement discutée en Afrique francophone et qu'elle préoccupe certains chercheurs. Nous avons en conséquence lancé un appel à communication et décidé de corédiger cette présentation avec la Directrice de la revue, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo.

Nous avouons avoir été agréablement surpris par la qualité des articles proposés. Certes, deux d'entre eux ne traitent pas du tout de la question du *Cadre*, mais les relecteurs de notre comité scientifique ont considéré qu'ils apportent un éclairage intéressant sur la question des langues africaines en général. Ils ont été placés à la fin de l'ouvrage.

Les autres articles abordent le problème du *Cadre* à travers l'un ou l'autre des aspects de l'introduction des langues africaines dans les écoles en Afrique, une question politiquement et techniquement très chargée. Beaucoup d'Africains reprochent aux États nouvellement créés après les indépendances d'avoir mis en place des systèmes scolaires presque exclusivement en français sur le modèle de celui de l'ancien colonisateur. L'échec scolaire massif qui affecte les élèves depuis des décennies est mis sur le compte de la difficulté d'étudier dans une langue étrangère pour les élèves. Cependant, cette difficulté est peut-être surévaluée. Les deux auteurs de ce texte membres de l'OPA ont été scolarisés avec succès en français bien qu'il ne fût pas leur langue maternelle. C'était le wolof pour l'une, scolarisée à Saint-Louis, l'alsacien pour

l'autre, scolarisé à Strasbourg. La question de la langue de scolarisation est importante, mais n'est sans doute pas le seul obstacle : il y a sûrement d'autres facteurs en jeu, notamment la formation des maîtres, les méthodes pédagogiques et la valeur sociale accordée aux langues patrimoniales.

Il faut noter aussi que les situations de domination linguistique à l'école ne concernent pas que le français en Afrique. Les pays anglophones rencontrent les mêmes difficultés. La situation dans les pays lusophones est un peu différente en raison de l'usage généralisé de créoles à base portugaise qui ont eu tendance à affaiblir les langues locales.

Par ailleurs, l'apprentissage scolaire d'une autre langue que celle de la famille est monnaie courante parmi les populations immigrées dans toutes les parties du monde. Il s'agit donc d'un problème universel et non strictement africain. Nous apportons cette précision car les chercheurs africains pensent trop souvent que cette question concerne exclusivement le français en Afrique, et c'est pourquoi, dans la plupart des articles scientifiques du domaine, il y a peu de références bibliographiques à des situations non-africaines, pourtant riches d'enseignements. Le problème est alors perçu et analysé dans un face-à-face français / langues africaines teinté d'hostilité.

La scolarisation en français a eu pour résultat la fin de la langue alsacienne en Alsace, qui vit ses dernières années, et l'affaiblissement de la plupart des langues africaines. Les locuteurs vivent la disparition de leurs langues comme une perte individuelle et collective qui sera sans rémission quand les derniers locuteurs auront disparu. On peut dire qu'en Alsace, la situation est quasiment désespérée : pas plus de 3 ou 4% des enfants parlent l'alsacien en famille. En Afrique, il reste encore de nombreuses langues très vivantes qu'il faudrait sauvegarder, à la fois pour réduire l'échec scolaire et pour donner aux langues des chances de se développer. C'est pour ces deux raisons que l'OPA défend la nécessité de les enseigner à l'école. Nous

préciserons les solutions proposées par l'OPA dans la suite du texte.

Mais quelles sont les politiques linguistiques envisagées par les chercheurs africains ? Disons d'abord que la population en général n'est pas défavorable à l'enseignement en français car un jeune qui ne le maîtrise pas est condamné à l'économie informelle. Mais quand les enfants apprennent leur langue locale à l'école, les parents ressentent une certaine fierté de la voir valorisée, et cela d'autant plus que les évaluations montrent que l'échec scolaire est alors en nette régression. On peut donc dire qu'un enseignement bi-plurilingue français / langues africaines efficace aura toutes les chances d'être bien accueilli. D'ailleurs le projet ELAN-Afrique mis en place sous l'égide de l'*Organisation Internationale de la Francophonie* est à cet égard exemplaire et sa réussite est assez unanimement reconnue. Il s'agit donc d'un modèle à suivre. D'autres projets efficaces ont vu le jour dans les différents pays d'Afrique francophone. Citons par exemple le *Programme de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun* (le PROPELCA, voir l'article de Julia Ndibnu-Messina Ethé) et le *Modèle Harmonisé d'Enseignement Bilingue au Sénégal* (le MOHEBS), récemment introduit avec succès au Sénégal.

La part francophone de la culture des Africains d'aujourd'hui a paradoxalement tendance à être rejetée par l'intelligentsia francophone, qui la considère comme un sous-produit de la colonisation dont il faudrait se débarrasser. Mais par quoi remplacer le français ? Beaucoup se rendent compte qu'une francophonie abandonnée serait vite remplacée par une anglophonie à construire qui mettrait les futurs ex-pays francophones à la traîne des pays anglophones. Il vaut sans doute mieux développer harmonieusement des cultures franco-africaines qui permettront aux Africains francophones de marcher sur leurs deux jambes.

La pierre d'achoppement des projets bi-plurilingues est le nombre important de langues à prendre en compte, par exemple

une trentaine au Sénégal et plus de 240 au Cameroun. Un enseignement bilingue de toutes les langues maternelles semble ainsi hors de portée. C'est pourquoi nombre de chercheurs proposent l'enseignement d'une ou de deux langues nationales par pays, ou bien, en cas de pléthore comme au Cameroun, de seulement quelques langues majoritaires par région (voir l'article de Maxime Yves Julien Manifi Abouh). Une fois ces langues bien installées dans les écoles, certains pensent que le français pourrait être remplacé par un choix de langues vivantes étrangères.

Mais il est alors à craindre que l'accès à l'enseignement supérieur des enfants du peuple deviendrait fort difficile car leurs parents n'auront sans doute ni prévu ni géré la nécessité des langues occidentales. Les élites pourraient alors continuer d'éduquer leurs enfants en français et en anglais, en plus des langues africaines, ce qui leur permettrait de pérenniser leur position sociale en la transmettant à leurs enfants. De plus, les projets qui reposent sur l'enseignement exclusif de langues africaines majoritaires se heurtent au refus des ethnies minoritaires de voir leurs langues ancestrales supplantées par des langues majoritaires qui ne leur apporteront pas l'ouverture sur les connaissances et les métiers de la modernité que leur procure par exemple le français

Il existe des variations sur le thème de l'enseignement des langues nationales majoritaires, par exemple celles proposées par l'*Académie Africaine des Langues* (l'ACALAN, voir l'article de Marcel Diki-Kidiri), mais aucune politique de ce type n'a jusqu'ici été mise en place, largement pour des questions techniques (création d'une multitude de documents pédagogiques et complexification de la formation des enseignants) et politiques (risques de sécession et de conflits ethniques). Il y a également la méfiance du peuple, qui voit d'un mauvais œil le remplacement du français par une langue patrimoniale nationale, surtout s'il ne s'agit pas de la leur.

Abordons maintenant la question cruciale du comment. Une fois admise la nécessité d'une éducation bi-plurilingue, comment faut-il, peut-on, la mettre en place ? Les méthodes proposées par le projet ELAN-Afrique pour l'apprentissage bilingue de la langue au primaire sont très inspirées des pratiques occidentales dans l'enseignement des langues. Mais si la langue africaine doit devenir une langue de scolarisation, en particulier à partir du collège, il se pose la question de son usage dans des matières telles que les mathématiques, l'histoire ou la géographie. Faudra-t-il alors enseigner ces matières à la fois en français et en langue africaine, ce qui fera double emploi, ou bien seulement en français, et dans ce cas, la langue africaine ne sera pas une véritable langue de scolarisation, ou bien seulement en langue africaine, mais dans ce cas, que faire du français ? De plus, il se pose la question de la terminologie. Il faudra créer des milliers de mots nouveaux, inconnus des parents et de la communauté, qui iront s'ajouter aux quelques centaines de mots seulement que compte une langue orale, au risque de la dénaturer complètement et de la rendre incompréhensible aux générations non-scolarisées.

La solution proposée par l'OPA s'inspire des travaux d'Henry Tourneux au Cameroun, en particulier de son livre de 2011, *La transmission des savoirs en Afrique. Savoirs locaux et langues locales pour l'enseignement* (Paris, Karthala), qui décrit une approche ethnographique de l'enseignement en langues africaines. Il s'agit de collecter les activités culturelles et économiques en usage dans une région donnée à l'aide de vidéos, de photographies, d'observations et d'entretiens, tous réalisés en langue locale. Dans un second temps, ces données sont stockées sur ordinateur, transcrites en langue écrite et ensuite traduites en français afin de les rendre compréhensibles par ceux qui ne parlent pas la langue locale. Par la suite, une équipe de didacticiens pourra utiliser des extraits de ces documents pour réaliser des ressources pédagogiques.

L'enseignement de la langue africaine se fera ainsi en symbiose avec la culture, enseignée en même temps que la langue. Les terminologies, qu'elles soient locales, par exemple en agriculture, ou faite d'emprunts au français, comme en mécanique automobile, seront facilement introduites dans la langue des élèves et comprises par leurs communautés. De plus, puisque les ressources auront été collectées localement, leur étude à l'école se fera dans des langues comprises par les élèves, même si plusieurs ethnies se côtoient.

On privilégierait ainsi l'usage de chaque langue selon les contextes d'acquisition des savoirs : les langues africaines pour les contenus ancrés dans les pratiques locales (agriculture, artisanat traditionnel, histoire locale, etc.), tout en développant parallèlement leurs capacités à exprimer les savoirs scientifiques et techniques modernes par la création terminologique nécessaire appuyée sur l'usage. A terme, toutes les disciplines pourraient être enseignées dans les diverses langues, le français restant une langue d'ouverture internationale.

Par la suite, si les données recueillies permettent par exemple de décrire la région ou d'évoquer l'histoire locale, alors la géographie et l'histoire pourront partiellement être étudiées en langues africaines. Nous aurons alors un système scolaire où les cultures occidentales et africaines se complèteront et s'enrichiront mutuellement, à la satisfaction à la fois des majoritaires et des minoritaires, dans le respect et sans conflit. Ils conserveront en tout état de cause le français comme langue commune, mais enrichie de multiples façons grâce au contact avec les langues africaines.

Nous suggérons que les États mettent en place de véritables structures locales de collectes linguistiques et culturelles. Elles permettraient d'alimenter de futurs musées, qui font cruellement défaut à l'heure actuelle, et mettraient un frein à la volatilisation continue des pratiques culturelles et économiques traditionnelles face au monde moderne.

« Quelle peut être la place d'un *Cadre* inspiré du CECRL dans des situations linguistiques aussi complexes ? », se demande peut-être le lecteur. Comme nous le disions plus haut, nous étions assez sceptiques, mais plusieurs textes font des propositions intéressantes, et nous les présentons de manière critique ci-dessous afin que le lecteur puisse s'en faire une idée.

Un cadre commun de référence pour les langues de l'École en Afrique (francophone) ? par Jean-Claude Beacco.

L'auteur, Jean-Claude Beacco, a participé aux travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la rédaction d'ouvrages marquants pour l'enseignement des langues en Europe. Il a notamment coordonné une équipe de didacticiens et d'universitaires francophones qui ont élaboré des descriptions des niveaux de référence du CECRL pour le français (voir la bibliographie). Il était donc intéressant d'avoir l'avis de Jean-Claude Beacco quant à la faisabilité d'un *Cadre Africain de Références pour les Langues*. Il fait bien évidemment la remarque que le CECRL est destiné à l'apprentissage de langues *étrangères* inconnues des élèves. Ce n'est pas le cas des langues africaines, *a priori* parlées par les enfants scolarisés. Quant à « la langue d'enseignement qui n'est pas la langue première des apprenants [c'est-à-dire le français], ces descripteurs sont inadéquats puisqu'ils ne concernent pas les formes de communication verbale en classe relatives aux activités nécessaires à l'enseignement des matières enseignées ». En revanche, Beacco fait le constat que les travaux sur le CECRL ont généré une réflexion sur les langues au niveau européen qui a certainement fait avancer leur enseignement. Il suggère que les pays africains lancent pareillement une réflexion généralisée sur les langues et produisent ensemble un document commun qui propose, « éventuellement à partir du CECRL, des descripteurs des compétences communicatives en langue de scolarisation ». Ces descriptions de niveaux de référence « pourraient proposer une

démarche potentiellement modélisante permettant de décrire les langues nationales / autochtones utilisées (comme objet ou, éventuellement comme médium) comme langue de l'École, à des fins de création de programmes d'enseignement clairement spécifiés ». L'auteur détaille ensuite la manière dont ce travail pourrait être abordé.

En somme, pour résumer, on pourrait dire qu'il s'agirait de lancer une réflexion panafricaine qui permette d'agréger dans un ensemble équilibré les deux composants de la culture des Africains d'aujourd'hui, à savoir les langues et les cultures autochtones et occidentales, au lieu de les opposer dans une face à face stérile et destructeur. Beacco rejoint ici les idées avancées par Mariama Maïga (ci-dessous).

Pour un cadre africain commun d'aménagement des langues : description et capacitation pour l'enseignement / apprentissage, par Mariama Mahamane Maïga.

L'auteure rappelle les objectifs et les réussites du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* dans l'enseignement des langues étrangères en Europe, mais elle pense que son usage tel quel en Afrique n'a pas d'avenir, en raison largement du fait que les langues africaines sont déjà parlées par les élèves lorsqu'ils arrivent à l'école. Elle argumente cependant pour la mise au point d'un *Cadre Commun de Référence pour les Langues* ***d'Afrique*** (et non seulement africaines, c'est-à-dire incluant les anciennes langues coloniales), dont l'objectif ne serait pas directement l'évaluation, comme dans le cas du CECRL. Il serait issu d'accords intergouvernementaux qui permettraient « de mettre à la disposition des pays un outil efficace de gestion du plurilinguisme et de promotion des langues africaines dans l'éducation ». Il serait conçu par des personnes du terrain, des administratifs et surtout des enseignants-chercheurs, dont la tâche principale serait de clarifier la question du multilinguisme en Afrique, assurément une source de richesse, mais

potentiellement très dangereux s'il est mal géré. Il y a du pain sur la planche, car, comme toujours dans la question des langues, il règne des *a priori* socio-didactiques et des fantasmes idéologiques qui engendrent une certaine confusion et qui peuvent générer des conflits au sein des sociétés et entre les pays. Il faudrait examiner la question des langues d'une manière scientifique débarrassée des présupposés, des intentions cachées et des solutions de facilité.

Enseignement des Langues Nationales au Cameroun (ELAN-Cameroun) : un « continuum linguistique négocié », du « multilinguisme subi » au « plurilinguisme choisi », pour l'élaboration d'un référentiel national, par Faty-Myriam Mandou Ayiwouo.

Cet article apporte une perspective empirique particulièrement riche à cette réflexion collective sur l'élaboration d'un cadre de référence africain pour les langues. S'appuyant sur une enquête de terrain menée dans 20 écoles multilingues expérimentales camerounaises, l'auteure documente de manière systématique la transition conceptuelle du « multilinguisme subi », imposé par l'histoire, vers un « plurilinguisme choisi » assumé comme politique éducative délibérée.

Les données qu'elle présente révèlent la remarquable créativité linguistique des locuteurs camerounais qui naviguent entre langues nationales, langues officielles et variétés hybrides comme le camfranglais. Cette réalité complexe, qu'elle conceptualise sous le terme de « continuum linguistique négocié », remet profondément en question les catégorisations rigides des modèles européens et plaide pour une approche véritablement contextualisée de l'évaluation linguistique.

L'innovation méthodologique de cette recherche réside dans l'articulation entre rigueur scientifique internationale et ancrage culturel local. Les résultats comparatifs montrent des gains statistiquement significatifs (de +8,8 à +18,1 points) en faveur

des écoles multilingues dans quatre compétences clés : compréhension orale, expression créative, compétence interculturelle et résolution de problèmes. Ces données empiriques constituent un argument décisif en faveur des approches pédagogiques plurilingues.

Loin du cadre ELAN-Afrique de l'OIF (avec lequel cette étude n'a aucun rapport) le référentiel ELAN-Cameroun proposé par l'auteure illustre concrètement ce que pourrait être un cadre de référence authentiquement africain. En valorisant les compétences narratives traditionnelles, les savoirs rituels, l'art poétique oral et les compétences de médiation interculturelle, ce modèle reconnaît et légitimise des formes de compétence linguistique longtemps négligées par les systèmes éducatifs.

Cette contribution camerounaise dialogue de manière fructueuse avec les autres propositions de l'ouvrage, notamment celles de Beacco, Maïga et Tremblay (ci-dessous), en apportant une dimension empirique qui manque parfois aux réflexions théoriques. Elle entend montrer que l'élaboration d'un cadre africain pour les langues n'est pas seulement souhaitable, mais techniquement réalisable, comme semblent l'attester, selon l'auteur, les expérimentations concrètes menées sur le terrain camerounais.

Lignes directrices d'un possible cadre de référence pour les langues en Afrique, par Christian Tremblay.

L'auteur se propose de formuler un certain nombre de lignes directrices qui pourraient permettre à l'Afrique de tirer profit de l'expérience du CECRL, en particulier en ce qui concerne la réflexion collective qu'il a déclenchée en Europe. Il rejoint en cela Jean-Claude Beacco et Mariama Maïga. Il note que l'objectif principal de toute réforme scolaire en Afrique est nécessairement la réduction de l'échec scolaire, causé en grande partie par le fait que les élèves sont scolarisés dans une langue qui leur est souvent totalement étrangère à leur arrivée à l'école.

Ils perdent ainsi facilement pied, et cela d'autant plus que les langues et cultures africaines ne sont guère utilisées dans l'enseignement. Il s'agit alors d'agir sur les deux leviers que sont la langue de scolarisation et les langues africaines, qui pourraient devenir non seulement des facilitateurs d'apprentissage, mais aussi, à terme, un « ressort pour le développement ». Il passe en revue l'action du Conseil de l'Europe concernant les langues, ainsi que les travaux qui en ont découlé et qui ont profondément modifié l'apprentissage des langues en Europe. Il décrit également la Classification Internationale des Types d'Éducation (CITE) définie par l'OCDE à partir des années 1970 et il suggère qu'elle soit utilisée en relation avec le CECRL pour mieux organiser la scolarité au niveau panafricain. Il met l'accent sur les travaux d'Henry Tourneux pour une approche ethnographique des cultures africaines qui pourrait certainement produire des contenus d'enseignement adaptée aux différents niveaux. Il conclut sur le besoin « d'une démarche collaborative coordonnée à l'échelle des pays africains francophones et non francophones visant l'extension d'un enseignement bi-plurilingue au niveau des enseignements fondamentaux et des premières années de collège. L'objectif est l'élévation du niveau général des populations, la défense et la promotion des langues nationales et des savoirs locaux dans une perspective de développement économique et social pour tous ».

Enseigner les langues nationales comme langues secondes dans les écoles primaires au Cameroun : vers une issue pour les contextes multilingues, par Maxime Yves Julien Manifi Abouh.

L'auteur fait ici une proposition radicale qui lui permet de suggérer la création et l'usage d'un *Cadre **Africain** Commun de Référence pour les Langues* (CACRL) sur le modèle du CECRL. Il part en effet de la constatation qu'au Cameroun, dans les villes de quelque importance, la plupart des élèves ne maîtrisent plus leur langue ethnique, leurs parents ne leur

parlant qu'en français (ou en anglais selon les régions). D'autres élèves sont des membres d'ethnies lointaines, voire des enfants de familles étrangères, qui ne parlent donc pas la langue locale majoritaire. La proposition de l'auteur est alors d'enseigner les langues nationales comme des langues secondes, et dans ce cas, un cadre de type CECRL devient tout à fait pertinent. L'objectif serait d'enseigner des langues majoritaires dans chaque région afin d'améliorer la cohésion sociale et de transmettre aux élèves des connaissances linguistiques et culturelles qui leur font dorénavant défaut. L'auteur développe une argumentation assez convaincante à l'appui de son propos, mais il ne couvre pas toutes les objections. Notamment, il reste des régions où les langues locales sont encore transmises et donc parlées par les enfants, et dans ce cas, l'usage d'un cadre de ce type ne conviendra pas. Ensuite, il n'est pas du tout sûr que les locuteurs de langues minoritaires qui les ont transmises à leurs enfants acceptent de les voir apprendre une langue majoritaire en voie d'abandon par ses locuteurs. Enfin, il faudrait commencer par comprendre pour quelles raisons les parents ont cessé de transmettre leurs langues. Il est fort probable qu'ils considèrent qu'elles sont devenues inutiles et que ce qui compte aujourd'hui, ce sont le français ou l'anglais. Il est alors probable qu'ils vont préférer que leurs enfants se consacrent à des langues véritablement étrangères, comme l'espagnol ou le chinois, plutôt qu'à une langue locale dorénavant considérée comme inutile.

La non-transmission familiale marque le début de la fin des langues patrimoniales. La première génération les comprend encore, mais ne les parlant pas, elle sera dans l'incapacité de les transmettre à ses enfants. C'est ainsi que les langues ancestrales disparaissent. Il n'y a guère d'exemples de langue patrimoniale non parlée par une nouvelle génération qui a réussi à remonter la pente et à s'imposer grâce à un apprentissage scolaire. On pourrait peut-être citer le basque dans certaines régions du Pays basque espagnol, mais il faudrait alors soigneusement étudier la

situation sociale et historique de cette langue comparée à celle des langues africaines. Il vaut sans doute mieux concentrer l'action sur les langues encore vives et utilisées dans le cercle familial et communautaire.

Traduction verticale en contexte multilingue africain : au Sénégal, le dilemme pédagogique de la langue A, par Aly Sambou.

L'auteur aborde la question de la traduction et de son enseignement. On distingue classiquement la langue A, qui est la langue maternelle vers laquelle on traduit une langue B, bien maîtrisée par le traducteur. Le problème est qu'en Afrique francophone la langue A est souvent le français, langue officielle et langue d'instruction, qui devient de plus en plus fréquemment langue maternelle, le plus souvent à côté d'une langue africaine. Il a bénéficié de décennies d'usage dans tous les domaines et il est ainsi devenu la langue première des étudiants, parfois mieux maîtrisée que la langue maternelle africaine, peu utilisée dans nombre de domaines. Le problème est qu'on court le risque, à terme, de dévaloriser complètement la langue maternelle au point que les élèves finissent par l'abandonner au profit du français. C'est déjà le cas dans certains pays. La solution que préconise l'auteur est un enseignement bilingue français / langue maternelle qui permettra « la construction progressive d'un bilinguisme équilibré chez l'apprenant, qui facilite la transférabilité des compétences entre langue première et langue seconde ». Selon l'auteur, les descripteurs du CECRL sont largement inutile dans le cas de l'enseignement de la traduction ; en revanche une approche « ethnographique » de l'enseignement permettrait un développement et une bonne maîtrise des langues africaines grâce à l'accent mis sur la culture, mais il ne développe pas cette idée.

La documentation des langues du Cameroun : entre actions communautaires et planification linguistique institutionnelle pour une éducation bi-plurilingue efficace, par Venant Eloundou Eloundou.

Dans ce texte, l'auteur analyse la condition *sine qua non* d'un enseignement en langues africaines, à savoir celle de leur description et de leur documentation linguistique. Pour cela, il affirme avec raison qu'il faut commencer par les écrire afin de pouvoir par la suite, recueillir et conserver des données linguistiques et culturelles qui pourront servir à l'élaboration de grammaires linguistiques et scolaires, ainsi que des outils pédagogiques indispensables. Il consacre son propos essentiellement aux plus de 240 langues de son pays, le Cameroun, et il constate un déficit important au niveau du nombre de langues équipées et de la qualité du travail accompli. Il met ces problèmes sur le compte du gouvernement, qui n'a pas mis les moyens suffisants pour aboutir à une description correcte de toutes ces langues. L'auteur termine par quelques propositions de bon sens.

Fondements d'une gestion optimale du plurilinguisme en Afrique subsaharienne, par Marcel Diki-Kidiri.

L'auteur propose un véritable catalogue de ce que les pays africains pourraient ou devraient faire pour développer les langues africaines à l'école et dans la société. Leur nécessité culturelle et historique est réaffirmée mais les solutions proposées, bien connues, ont toutes leurs limitations. Citons-en quelques-unes : la situation actuelle aboutira tôt ou tard à l'attrition puis à la disparition de la plupart des langues africaines au profit du seul français ; le développement d'une ou plusieurs langues « identitaires » par pays en plus ou à la place du français aboutira au même résultat, exception faite des quelques langues choisies ; le bi-plurilinguisme français / langue maternelle semble assez efficace, mais difficile à mettre

en œuvre selon l'auteur. La question du Cadre de références pour les langues n'est pas abordée.

Bilan et perspectives des programmes d'enseignement bi-plurilingue en Afrique francophone : quelles nouvelles orientations pour le système éducatif camerounais ? par Julia Ndibnu-Messina Ethé.

L'auteure commence par faire un bilan de l'action en faveur des langues africaines en Afrique francophone. Elle n'est pas très spécifique en ce qui concerne les pays étrangers, mais elle note que la plupart ont adopté des lois les imposant à l'école. Elle est plus prolixe quant à son propre pays, le Cameroun, qui semble avoir mis en place des programmes bien conçus et efficaces. Elle développe aussi une description positive du projet international ELAN-Afrique de l'OIF. Cependant, malgré des lois favorables et des projets pilotes souvent réussis, un bilinguisme d'origine scolaire reste l'exception au sein des populations. Dans certains pays comme au Sénégal, on constate l'apparition spontanée d'un bilinguisme généralisé comprenant le français (appris à l'école) et une langue africaine (acquise de manière informelle). Mais dans d'autres pays, notamment au Cameroun, les langues locales ne sont guère utilisées en-dehors du cercle communautaire et les écoles accueillent désormais une majorité d'enfants qui ne parlent plus les langues ancestrales pour la simple raison que leurs parents ont cessé de les leur transmettre. Il s'agit là d'un phénomène nouveau, auquel l'auteure ne fait pas référence. Pourtant, il marque l'échec flagrant des programmes tant vantés au niveau officiel. L'auteure reconnaît cet échec mais elle le justifie par un manque d'investissement dans la formation et les ressources didactiques. Elle mentionne également « des logiques postcoloniales qui placent les langues coloniales au centre du système éducatif camerounais ». « [Elles] reflète[nt] les dynamiques de domination et d'assimilation imposées par le colonialisme, où les langues européennes sont valorisées au

détriment des langues locales ». Quant à nous, les auteurs de cette introduction, il nous semble que le moment est venu d'analyser clairement les tenants et les aboutissants de la situation afin de trouver des solutions viables et efficaces, ainsi que le suggèrent Mariama Maïga, Jean-Claude Beacco, Faty-Myriam Mandou Ayiwouo et Christian Tremblay.

La question du Cadre n'est pas abordée dans ce texte.

Conclusion

La plupart des contributions publiées dans cet ouvrage soulignent la nécessité d'ouvrir une importante réflexion panafricaine sur la question des langues en Afrique, en particulier dans le cadre scolaire. Il ne s'agit pas d'*adapter* le CECRL à l'Afrique, mais de s'inspirer de l'énorme travail de réflexion qui a eu lieu en Europe sur la question des langues afin d'analyser objectivement la situation africaine et de proposer des solutions qui soient à l'avantage des populations, désormais largement plurilingues et pluriculturelles. Il s'agit donc de construire effectivement un cadre de référence pour les langues et les cultures d'Afrique (donc sans exclure les langues et les cultures introduites par les puissances coloniales), une sorte de « Cadre Africain Commun de Référence pour les Langues et les Cultures ».

Dans cet ouvrage, les textes soulignent l'importance d'adapter ce *Cadre* aux réalités spécifiques du continent, en intégrant le plurilinguisme, la valorisation des savoirs locaux et des compétences orales ainsi que la réduction de l'échec scolaire. Ils insistent également sur la nécessité d'une démarche collaborative impliquant chercheurs, décideurs politiques, enseignants, et communautés locales. Ces différentes perspectives permettent d'envisager des stratégies diversifiées, cohérentes et adaptées, afin de répondre efficacement aux enjeux linguistiques et éducatifs propres à l'Afrique.

Les enjeux et les priorités sont aussi diversifiées que complémentaires.

- **Plurilinguisme et diversité linguistique :** l'Afrique subsaharienne est caractérisée par une grande diversité linguistique, représentant à la fois une richesse culturelle et un défi en termes de gestion. Les inégalités linguistiques, héritées du passé colonial, persistent et nécessitent des politiques linguistiques explicites et inclusives.
- **Enracinement culturel et identitaire :** la valorisation des langues est essentielle pour renforcer l'identité culturelle et favoriser le développement socio-économique. Le *Cadre* doit promouvoir les langues africaines, bien sûr, mais aussi les anciennes langues coloniales, désormais parties prenantes de l'identité africaine.
- **Réduction de l'échec scolaire :** l'échec scolaire est entre autres lié à la difficulté d'étudier dans une langue étrangère. Un enseignement bi-plurilingue efficace, intégrant les langues maternelles, peut améliorer les résultats scolaires.

Les défis et les contraintes sont à la hauteur de ces enjeux, et se déclinent en termes de :

- **Choix des langues de scolarisation :** la multiplicité des langues rend difficile le choix des langues de scolarisation. Des critères objectifs et transparents sont nécessaires pour éviter les tensions et les conflits intercommunautaires.
- **Standardisation et documentation :** la plupart des langues africaines manquent de standardisation, de documentation et de ressources pédagogiques adéquates. Des efforts importants doivent être consentis pour décrire, codifier et moderniser ces langues.
- **Représentations sociales :** les représentations sociales des langues nationales peuvent constituer un frein à leur promotion et à leur utilisation dans l'éducation. Il est alors

crucial de sensibiliser les populations à la valeur et à l'importance de ces langues.

- **Héritage colonial :** la domination des langues coloniales dans le système éducatif a perpétué des inégalités linguistiques et culturelles. Le *Cadre* devra œuvrer à promouvoir un équilibre entre les langues.

Quelles seraient alors les prochaines étapes pour la viabilisation des solutions proposées ? Voici quelques-unes des nombreuses propositions formulées dans cet ouvrage.

- **Définition d'un Cadre Conceptuel et Méthodologique Commun :** le *Cadre* doit définir une terminologie claire et des descripteurs précis pour les statuts et fonctions des langues. Il doit également proposer des outils et des approches méthodologiques pour la description et la capacitation des langues africaines.
- **Valorisation des savoirs locaux :** une approche ethnographique est nécessaire pour collecter et intégrer les savoirs locaux dans les programmes scolaires, en utilisant les langues africaines comme vecteurs afin d'atteindre un échantillonnage le plus représentatif possible.
- **Enseignement bi-plurilingue :** promouvoir un enseignement bi-plurilingue qui valorise à la fois les langues africaines et le français (l'anglais dans les pays anglophones). Il s'agit d'adapter les programmes scolaires en fonction des contextes sociolinguistiques locaux, en tenant compte de la langue de la famille des apprenants. Cela permettrait de mettre en œuvre des scénarios curriculaires flexibles et adaptables.
- **Formation des enseignants :** la capacitation des enseignants/formateurs est essentielle pour la réussite des programmes d'enseignement bi-plurilingue. Les enseignants doivent être formés à la didactique des langues, à la pédagogie interculturelle et à la gestion de la diversité linguistique en classe.

- **Création de ressources pédagogiques :** il est crucial de développer des ressources pédagogiques de qualité, adaptées aux contextes locaux et disponibles dans les langues africaines.
- **Partenariats et collaboration :** favoriser la collaboration entre les pays africains, les institutions de recherche, les organisations internationales et la société civile met en place une synergie éducative globale impulsée par le local.
- **Traitement informatique des langues africaines :** investir dans le développement d'outils et de technologies pour le traitement automatique des langues africaines, afin de faciliter leur utilisation dans l'éducation, les médias et la vie publique.
- **Adopter une approche empirique et contextualisée :** baser les actions sur des données probantes recueillies sur le terrain, en tenant compte des réalités locales et des besoins spécifiques des communautés.
- **Privilégier une approche progressive et flexible :** éviter de vouloir tout savoir avant de commencer et progresser de manière circulaire, en capitalisant sur les acquis et les expériences existantes.

En conclusion, la mise en place d'un *Cadre commun* représente un défi complexe mais essentiel pour l'avenir de l'éducation et du développement en Afrique. En adoptant une approche collaborative, inclusive et pragmatique, il est possible de valoriser la diversité linguistique, de promouvoir l'enracinement culturel et de garantir une éducation de qualité pour tous les Africains. Le succès de cette entreprise dépendra de la capacité des acteurs à travailler ensemble, à s'adapter aux réalités locales et à investir dans la formation des enseignants et la création de ressources pédagogiques choisies et adaptées.