

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN

South Africa

BILINGUAL EDUCATION AND LEARNING

THE CASE OF SOME XHOSA SPEAKING LEARNERS IN CAPE TOWN SOUTH AFRICA (CAPE TOWN)

Dissertation Submitted in Partial fulfilment of the Requirements
For the Masters in Philosophy By Coursework
and Dissertation specialising in Applied Language And Literacy Studies

FACULTY OF HUMANITIES

Submitted by Wassa Doumbia

Supervised by

Dr Olivier Fléchais

French Section, School of Languages and Literatures

University of Cape Town

Department of French and Classical Languages

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been cited and referenced.

February 2003

Remerciements

Cette maîtrise ne serait pas possible sans l'invitation de recherche de l'UNESCO que j'ai bénéficiée en 2001 grâce à M. Fofana Ibrahima. L'idée de faire une maîtrise à l'UCT est venue de Nan Warner, la responsable du programme UPAAE 2001. Sans le soutien du professeur Douglas Young, Directeur du Centre de Langue Appliquée et des Services d'Etudes Littéraires en Afrique (CALLSSA), cette maîtrise ne serait pas possible non plus. Je suis reconnaissante à mes sponsors, mon père Tiécoura Doumbia et ma mère Mme Doumbia Fatimata Traoré, sans l'apport financier desquels, tous mes espoirs auraient été vains. Je suis une fois de plus reconnaissante à l'UNESCO qui a initié l'échange d'universitaires en Afrique, et à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué directement ou indirectement à cette maîtrise du début jusqu'à la fin. Je remercie toutes les écoles sud africaines dans lesquelles j'ai fait ma recherche et le Département de l'Education sud africaine, qui m'a donné la permission de faire la recherche. Mes remerciements vont aussi à M. Quintas Ouala O'Bong qui a fait des commentaires et donné des idées pour la proposition de la recherche et à M. Germain Kouamé pour avoir lu le travail. Je remercie mon directeur Monsieur Olivier Fléchais pour avoir dirigé et guidé mon travail à bon port.

GLOSSAIRE

BICS: Mot anglais traduit par CCIB, Compétence de Communication Interpersonnelle de Base.

CALP: Mot anglais traduit par CIAL, Compétence intellectuelle et Académique de la langue.

CCS: Compétence Commune Sous –entendue.

Langue maternelle: Langue dans laquelle l'enfant a été socialisé depuis sa naissance, la langue qu'il comprend mieux.

Aucune différence n'est faite entre langue maternelle et langue du foyer, car la langue du foyer est généralement la langue maternelle, bien qu'une autre langue puisse s'ajouter à la langue maternelle au foyer.

L'éducation monolingue et l'éducation unilingue sont utilisées dans le même sens.

L'éducation bilingue : utilise deux langues

L'éducation monolingue utilise une seule langue (étrangère)

University of Cape Town

PREFACE

Cette étude s'est inspirée de la nouvelle voie que l'éducation prend au Mali au premier cycle de l'enseignement fondamental (éducation bilingue). Cette nouvelle voie qui concerne l'introduction des langues nationales à l'école a donné des sueurs froides aux maîtres et aux parents d'élèves. En conduisant cette étude j'espère contribuer à clarifier les points sensibles du programme dont l'amélioration ou la négligence peut conduire à la réussite ou à l'échec de l'éducation bilingue. Ce mémoire a pour but d'explorer les conditions de réussite liées à l'introduction de l'éducation bilingue.

A cet effet 5 écoles ont été visitées, dont 3 bilingues et 2 unilingues pour se rendre compte de la performance des élèves dont la langue maternelle est différente de celle de l'école. Cette recherche est faite en Afrique du Sud où l'expérience de l'éducation bilingue s'étend sur des années et où les enfants Noirs ont commencé à fréquenter les écoles « pour Blancs » dont la langue d'enseignement est l'anglais après l'abolition de l'Apartheid.

SOMMAIRE

Titres	Pages
INTRODUCTION	3-5
CHAPITRE I La situation de l'éducation en Afrique	6-15
CHAPITRE II L'éducation bilingue	16-54
CHAPITRE III Recherche Empirique	55-91
CHAPITRE IV Analyse et interpretation des données	92-105
CONCLUSION	106-109
BIBLIOGRAPHIE	110-111
SITOGRAPHIE	112

INTRODUCTION

La langue maternelle est un moyen de communication très précieux qui commande la bonne marche de l'évolution intellectuelle et psychologique de l'enfant. C'est la première langue qu'il apprend et dans laquelle il fait son premier apprentissage de la petite enfance, qui est le soubassement de ses apprentissages futurs. Tous les enfants, blancs, noirs, jaunes socialisent dans une première langue qu'ils apprennent à manipuler depuis l'âge de deux ans, jusqu'à l'âge d'entrée à l'école. Il est souhaitable que l'enfant continue son apprentissage dans sa première langue pour en tirer le plus grand profit possible, car il continue inévitablement sa socialisation dans cette langue. Cependant en Afrique la colonisation a amené des langues étrangères aux Africains. Elles sont devenues les seules langues permises dans le circuit administratif et à l'école. L'école qui nous intéresse ici est devenue aussi étrangère à l'enfant à cause de la langue qui y est utilisée. L'enfant africain s'est alors trouvé dans une situation désavantageuse, car l'école lui refuse le droit d'utiliser sa langue maternelle pour apprendre, et le force à apprendre dans une seule langue qui lui est totalement étrangère, qu'il ne sait pas parler. Cette situation a prévalu en Afrique francophone, où peu d'effort a été fait pour promouvoir les langues locales, pendant plus de trente cinq ans. L'effort d'introduire les langues locales ou la langue maternelle de l'enfant à l'école pour faciliter l'apprentissage et donner un sens à l'éducation, se heurte aussi à l'inquiétude des parents sur la capacité éducative et intellectuelle des langues locales, et l'habileté des enfants à apprendre la langue étrangère (français ou anglais) dans ce système. Des critiques découlant de ces inquiétudes donnent une image très triste à l'éducation bilingue. L'inquiétude des parents maliens face à l'introduction des langues locales dans l'éducation est partie intégrante de cette introduction.

Le Mali s'est engagé dans une nouvelle réforme de l'éducation au premier cycle. Cette réforme consiste à l'introduction des langues nationales dans l'éducation afin d'adopter une politique d'éducation bilingue. Le gouvernement estime que cela est nécessaire afin de relever le taux de réussite dans les écoles, diminuer le taux d'abandon et faciliter l'accès à l'école pour le plus grand nombre d'enfants (PRODEC, 2000). Cette décision du gouvernement a suscité de nombreuses controverses parmi certains parents d'élèves, qui pensent que les langues nationales ne feront que retarder les

enfants dans leur apprentissage de la langue officielle, le français. Certains parents soutiennent l'argument selon lequel les langues nationales n'avanceront en rien l'éducation des enfants. Ils prévoient la décadence de la qualité de l'enseignement au Mali si jamais cette décision était appliquée.

Etant donné que les enfants maliens ne sont pas Français et ne sont pas socialisés dans la langue française, n'ont donc pas le français comme langue maternelle, un système éducatif monolingue français n'est pas du tout à leur bénéfice. La question principale de ce mémoire est : l'origine et la langue maternelle ne sont-elles pas à prendre en compte dans le choix du système éducatif des enfants ? Les questions secondaires sont : Est-il vrai que les langues africaines empêchent les enfants de bien apprendre une seconde langue ou est-ce le contraire ? L'opinion des parents est-elle consistante par rapport à la réussite des enfants dans le programme bilingue ? N'y a-t-il pas d'autres facteurs qui rentrent en jeu dans la détermination de la réussite de l'éducation bilingue ?

Compte tenu des arguments des parents, mes cours de langue appliquée et la lecture des ouvrages d'éminents auteurs dans le domaine de l'éducation bilingue m'ont permis d'estimer la situation et de faire des recherches en Afrique du Sud dans trois écoles bilingues dans un Township de Noirs et dans deux écoles unilingues en ville. Toutes ces écoles sont situées au Cap Occidental. Le but de cette recherche est de donner des informations sur l'éducation bilingue et ses résultats dans l'apprentissage des enfants dont la langue est maternelle différente de celle de l'école, à partir des résultats de la recherche.

La contribution que mon travail apportera sera de faire part de la performance de certains élèves de langue indigène dans l'éducation bilingue et d'autres dans l'éducation unilingue (langue étrangère) et prendre en compte les facteurs qui peuvent influencer ces performances dans les deux contextes.

Notons que l'introduction de la langue maternelle de l'enfant à l'école n'est pas vue dans ce travail comme une solution miracle à la résolution de l'échec scolaire. D'autres facteurs influençant cet échec comme le manque de ressource dans les écoles, le manque de soutien parental et de formation des maîtres sont à considérer. Ce

mémoire prend particulièrement en compte l'aspect linguistique de l'échec scolaire et de la réforme. C'est à dire que j'étudierai l'influence du choc linguistique et culturel des enfants à l'école monolingue (langue étrangère) sur l'échec scolaire, et l'influence de l'introduction de la langue maternelle de l'enfant sur la réussite de la réforme.

Le corps de ce mémoire d'études est subdivisé en quatre chapitres. Le chapitre 1 fait un survol des traces de l'éducation coloniale en Afrique, de la première réforme de l'éducation au Mali, des causes de l'initiation de cette seconde réforme et la politique linguistique et l'idéologie. Le chapitre 2 concerne la synthèse de la revue de la littérature sur l'éducation bilingue et de certains arguments sur la bonne marche du programme. Le chapitre 3 porte sur la recherche empirique de cette présente étude et la collecte des données dans les cinq écoles. Le chapitre 4 nous mène à l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

University of Cape Town

CHAPITRE I

LA SITUATION DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE

L'éducation coloniale a laissé ses traces en Afrique après plus de 40 ans d'indépendance. La colonisation ayant pour but d'exporter et d'imposer ses valeurs et sa langue à un peuple qui possède ses propres valeurs et sa propre langue, elle a entraîné un grand bouleversement en Afrique.

Un premier point de ce bouleversement est le problème que les jeunes Africains rencontrent pour apprendre dans une langue différente de la leur. Comme partout en Afrique, l'éducation fut le moyen le plus sûr pour le colonisateur d'imposer sa langue aux colonisés. La langue d'instruction de l'école coloniale (le français ou l'anglais) fut le frein principal à l'accès à l'école moderne pour beaucoup d'Africains. Au Mali, l'éducation était traditionnelle et informelle avant la colonisation. Elle se faisait dans la langue maternelle de l'enfant. Avec la colonisation elle est devenue formelle, mais a écarté la langue maternelle de l'enfant.

Georges R. Celis décrit la baisse de niveau de l'école en Afrique, dans son livre intitulé « La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire. »

« A son arrivée en Afrique, le colonisateur ne s'est guère posé de questions compliquées ; il a d'abord veillé à former les cadres subalternes dont il avait besoin pour concrétiser ses ambitions coloniales. Les Africains ne parlaient pas français, et la Belgique organisa l'enseignement dans un certain nombre de langues véhiculaires au Congo Belge et au Rwanda-Burundi, tandis que la France imposa l'emploi du français partout...Le Congo Belge eut ainsi le taux de scolarisation le plus élevé d'Afrique : il avoisinait les 60% en 1960, alors qu'en Afrique française, il était généralement inférieur à 10%. » (Celis, R. G. 1990 : 11)

Comment peut-on expliquer la différence entre le taux de scolarisation en Afrique belge et en Afrique Francophone ? L'introduction des langues vernaculaires dans l'enseignement en Afrique belge peut expliquer son grand taux de scolarisation, car ces langues facilitent l'accès à l'école.

Entre autres facteurs, Celis attribue cette faillite à l'apprentissage par cœur, que la majorité des élèves pratiquent, et le fait qu'ils ne posent pas de questions en classe. Selon lui cela est dû à l'éducation traditionnelle de non-contestation. Il critique aussi les enseignants qui perpétuent cette tradition en classe. (Ibid. : 58)

Peut-on attribuer cette attitude des élèves et des maîtres seulement à la tradition africaine ? N'y a-t-il pas des problèmes liés à la non-maîtrise de la langue française de la part des élèves et des maîtres, qu'il faut prendre en compte ?

Il fait un résumé de l'échec des élèves en Côte d'Ivoire :

« En Côte d'Ivoire, dans les années quatre-vingts, le taux moyen de réussite des élèves se présentant à l'examen de fin d'études primaires variait entre 20% et 30%. 50 à 60% des candidats refusés refont leur dernière année, engorgeant de façon incroyable la classe terminale (« C.M.2 » ou « 6ème année » suivant les pays.) Le pourcentage d'admis représente, en chiffres absolus, de 50 000 à 60 000 réussites (il y avait, en 1987- 89, 1 300 000 élèves dans les écoles primaires).

En abordant la question de langue d'enseignement il soutient que le français est en train d'être enseigné en Afrique francophone comme langue maternelle. Ce qui n'est pas normale pour des enfants dont la langue maternelle est totalement différente du français. Cela peut être une explication à la faillite de l'enseignement blanc en Afrique. Il ne fait pas de suggestions pour en remédier, du fait de la multiplicité des langues africaines dans chaque pays. Doit-on compromettre l'avenir de l'école et des enfants faute de langue d'enseignement, étant donné que la langue maternelle des enfants peut être utilisée à l'école? Ne peut-on pas remédier à la faillite de l'enseignement en Afrique à travers les langues africaines?

Le problème de langue d'enseignement est un facteur important en Afrique dans l'explication de la faillite de l'école. Tous les pays africains qui n'ont pas introduit leurs langues à l'école en ont eu l'expérience.

Les autres facteurs dont Celis parle, qui contribuent à la faillite de l'enseignement en Afrique, tels que les conditions de vie des élèves, le mariage prématuré des filles, sont des variables incontrôlables dans le domaine de l'éducation. La variable contrôlable qui est la langue d'enseignement, peut subir des changements pour améliorer le rendement de l'éducation en Afrique.

Au Mali

1- Avant l'indépendance

Le colonisateur français s'est attelé à instaurer une éducation "d'association et d'assimilation" au Soudan français (regroupant l'actuel Mali, Sénégal, Guinée, Côte d'Ivoire, Niger, Burkina Faso). L'éducation servait aussi un but de soumission à l'autorité française. L'assimilation se faisait en « *enseignant aux enfants le mépris de leur culture, la honte de leur langue et la perception du français comme la langue de lumière, le symbole de la vertu et de la civilisation* » (Touré A. cité dans A, Babs Fafunwa et J.U Aisiku, 1982:189)

«En essence l'école aidait l'enfant à s'éloigner de sa société et à le conditionner aux modes de vie français, la culture et aux valeurs françaises. A l'école le jeune Africain devait se différencier des siens (parents et amis); il portait des habits français, parlait français et vivait comme un français. Le programme de l'école était décidé par les officiels du ministère des colonies en France. Par conséquent l'histoire française, la langue française et l'hymne français étaient considérés acceptables pour l'enfant africain. Les livres étaient étrangers, écrits en Français et par des auteurs français. » (Ibid.: 190)

Cette éducation française n'avait rien d'un système qui promouvait le développement économique du Mali à travers un enseignement solide et bénéfique. Selon Ahmadou Touré, l'objectif de l'école coloniale pourrait se résumer en quelques phrases par le gouverneur Roumé :

«Le devoir colonial dans le cadre de l'éducation est de deux ordres. L'un est de produire des natifs qui doivent être des auxiliaires dans tous les domaines et assumer le statut d'élite soigneusement choisi. L'autre tâche de l'éducation est d'amener les masses à s'approcher des colons dans le pays colonisateur à travers l'éducation et de transformer le système de vie des natifs. « Economiquement, l'éducation était conçue comme un moyen de produire une classe de consommateurs. Aussi, le souci principal de l'école coloniale était simplement d'apprendre au peuple à lire, à écrire et à calculer » (ibid.).

Les résultats de cette politique d'éducation coloniale ont été extrêmement minces en 75 ans. « *A l'indépendance, seulement 1/10 de la population pouvait lire et écrire, 12/100 des enfants allaient à l'école. Le personnel technique de niveau moyen était au total très limité. Le programme d'éducation n'a rien fait pour fournir la main d'œuvre de niveau supérieur. Par conséquent, le Mali avait seulement trois chirurgiens*

vétérinaires, huit médecins, dix avocats, sept ingénieurs et trois pharmaciens à l'indépendance, pour une population de 4.300.000 habitants » (Ibid. : 191).

2- Après l'indépendance

A l'indépendance du Mali en 1960, il y avait un désolément total face aux résultats de l'éducation coloniale. Les autorités maliennes ont donc décidé de reformer l'école pour faire face aux besoins de l'administration en cadres moyens et supérieurs. Ainsi la première réforme générale de l'éducation malienne fut initiée en 1962.

Le sentiment nationaliste qui s'est développé après l'indépendance a donné un élan à la réforme de l'éducation qui n'a pas ménagé l'ancien programme. L'école malienne qui est sortie des cendres de l'école coloniale, a adopté une politique d'éducation de masse qui s'est traduite par l'inscription à l'école du plus grand nombre d'enfants en âge de scolarisation. Pour répondre à ces exigences, l'Etat malien a procédé à la construction davantage d'écoles et de salles de classe. Pour les principes fondamentaux de la réforme (annexe 1 :108).

Pendant cette réforme, les autorités maliennes *« essayaient de promouvoir les langues indigènes au lieu du français, mais ils ont pensé que ces langues handicaperaient ceux qui voulaient avancer au lycée. »* (Urch, G.E.F, 1992 : 45), (notre traduction) Elles n'ont pas tenu compte de l'impacte de la langue utilisée dans l'enseignement sur la réussite de l'enfant et sur la réussite de la réforme elle-même. Les langues nationales n'étant pas standardisées et écrites, les élèves continuèrent l'apprentissage en français. Les résultats des différents examens montrent un niveau très moyen sinon faible de l'éducation malienne. Pour l'année 2001 le taux de réussite à ces examens n'a pas dépassé 40%. L'enseignement fondamental a enregistré un fort taux de redoublements et d'abandons en 1996, *« respectivement 18% et 5% au premier cycle et 17% et 14% au second cycle. »* (Prodec 2000 : 10)

Ces constats ont amené les autorités maliennes à penser à une refondation de l'école malienne qui prendra en compte l'aspect linguistique de la réforme et qui sera bénéfique pour tous les enfants en âge scolarisable. Cette refondation est surtout basée sur la supposition que le fort taux de redoublements, d'abandons et de renvois pourrait avoir ses origines dans l'utilisation d'une langue étrangère comme seule langue

d'enseignement. Le Mali, comme tous les autres pays d'Afrique où la seule langue d'enseignement est une langue étrangère, rencontre le problème de l'échec des enfants dans leurs études. La croissance du taux de scolarisation se trouve entravée. La majorité des enfants maliens n'ont pas accès à l'éducation, non seulement parce que leurs parents n'ont pas les moyens de les y envoyer, mais parce que la langue utilisée à l'école ne leur est pas accessible. Cet enseignement ne valorise aucun aspect de leur culture, dont le plus important est la langue maternelle. Le Mali regorge d'une multitude de langues propres aux populations, qui sont le bambara, le sonrai, le malinké, le tamasheq, le dogon, le peuhl, le sénoufo, le bobo, le minianka et leurs dialectes. Malheureusement tous les enfants issus de ces différents foyers linguistiques reçoivent leur éducation en français, la langue officielle du pays.

Tout comme le Mali, le manque d'introduction de la langue maternelle des enfants dans l'éducation se fait sentir dans beaucoup de pays de l'Afrique francophone.

Quelques exemples en Afrique

Au Sénégal

« Le Sénégal fut la plus vieille colonie française en Afrique, et sa capitale Dakar servait de centre administratif pour toutes les dix colonies françaises.

Il y a trois problèmes majeurs qui affectent la manière dont les écoles fonctionnent au Sénégal. Le premier est la critique du grand taux d'abandon au niveau du primaire. Il y a plusieurs raisons à cette perte, mais les deux raisons les plus notées sont la difficulté que les enfants ont avec la langue française et le haut niveau des écoles. Il est estimé que seulement 15% de toute la population peuvent lire et écrire en Français. Un second problème entoure la double demande d'africaniser les écoles et d'enseigner simultanément un programme universitaire qui conduise à un examen compétitif. L'équilibre de ces deux demandes a créé un problème permanent. (Urch, 1992:50-51) »

Au Burkina Faso

« Bien que l'enseignement primaire soit obligatoire pendant 6 ans, moins de 20% des enfants éligibles complètent le cycle. Le programme continue d'être basé sur le model français. Il y a seulement un petit pourcentage de jeunes filles dans les écoles secondaires (ibid.: 38-39) »

Au Cameroun

« Alors que le gouvernement essaie d'harmoniser les deux systèmes, le programme entier reste plus lié au système français. Les écoles primaires sont tenues d'envoyer les meilleurs élèves dans les écoles secondaires classiques qui mettent l'accent sur les arts libéraux des deux langues. Malgré l'expansion quantitative de l'opportunité éducative, le taux d'abandon est très élevé, seulement 10% de ceux qui commencent l'enseignement primaire reçoivent un certificat de fin d'étude. Le manque d'enseignants qualifiés et les barrières de la langue sont cités comme les raisons de ce grand taux de perte (ibid.: 81)»

En Afrique du sud

« Théoriquement, le programme des écoles de tous les quatre groupes ethniques est le même. Cependant, en pratique les élèves blancs ont les maîtres les mieux formés, le plus bas rapport élève-maître, et leurs écoles sont en prédominance universitaires dans leurs orientations. Beaucoup plus d'accent est mis sur la scolarisation professionnelle et technique pour les trois autres groupes. Le taux d'abandons pour les élèves africains au niveau primaire est plus élevé. Beaucoup quittent l'école après les deux premières années. Il est estimé qu'approximativement la moitié de la population africaine est illettrée (ibid.) »

Un contraste sud-africain naquit de l'Apartheid, qui prônait l'éducation raciale pour les différentes couches de la société. A cet effet les langues africaines furent standardisées, écrites et enseignées aux Noirs dans le cadre de l'éducation bantoue. Mais elle ne fut pas bien appliquée, car la séparation raciale qui l'accompagnait fit qu'elle fut boycottée par la population Noire. Le côté positif que l'éducation bantoue avait, était d'enseigner les Noirs dans leur langue maternelle, mais son côté négatif était de leur refuser l'apprentissage de l'anglais. L'éducation bilingue qui naquit de la résolution de cet aspect négatif, en enseignant les enfants noirs dans leur langue maternelle pendant les trois premières années de leur scolarité et en introduisant l'anglais de façon progressive fit que taux de redoublements et d'abandons est très faible en Afrique du Sud comparativement aux autres pays africains qui n'ont pas appliqué une telle politique linguistique dans les écoles. La scolarisation en Afrique du Sud est de 91%, le taux de redoublement dans les écoles varie entre 10 et 5%. (communication personnelle). Le taux de passage au Bac (Matric) était de 97% en 2002 (département de l'éducation).

L'importance de la langue maternelle dans l'éducation est tellement évidente que l'échec des enfants dans une situation de langue étrangère monolingue ne s'explique pas sans elle. Batz dans F. Williams travaillent dans ce cadre dans *Language and Poverty*, cité dans J.B.Marcellesi et B.Gardin. (1987: 115)

« L'échec scolaire des enfants de classe défavorisées s'explique alors, entre autres facteurs, par la différence des langues employées à l'école et dans leur milieu. Les USA constituent une société pluri-culturelle avec une école mono-culturelle. Ce qu'il faut, alors, c'est reconnaître, malgré une forte répugnance à le faire (qui apparaît dans le Coleman Report, 1966), le pluralisme culturel, la position de la langue seconde occupée par l'américain standard pour un grand nombre d'enfants, la nécessité de leur apprendre à lire des textes en non-standard. »

A partir de ces exemples ci-dessus, l'impacte de la langue coloniale dans l'éducation des enfants africains devient évident.

Le maintien de la langue coloniale comme seule langue d'enseignement affecte considérablement le résultat scolaire des élèves en Afrique. Les grands taux de redoublements et d'abandons en sont une illustration. Bien que ceux-ci puissent avoir une autre cause, la barrière linguistique y contribue pour beaucoup, car il est difficile d'apprendre dans une langue étrangère sans le support de la langue maternelle.

L'impacte négatif des langues coloniales en Afrique est nourri et consolidé par la politique linguistique et l'idéologie.

3 – Politique linguistique et idéologie

La politique linguistique en Afrique donne un pouvoir incontestable aux langues coloniales telles que le français et l'anglais. Les langues de la population majoritaire sont reléguées au second plan. Cette politique se reflète tant dans l'administration qu'à l'école. Les populations africaines sont contraintes d'apprendre dans une langue qui leur est étrangère et qu'ils connaissent mal ou pas du tout. L'usage de ces langues dans les secteurs économiques et politiques leur donne un poids, qui fait leur popularité. Les langues nationales ou indigènes sont délaissées pour des raisons matérielles. Ce phénomène qui est nommé sous le nom de diglossie est la cause de l'extermination de beaucoup de langues à travers le monde. Kangas en parle davantage dans ses ouvrages (1981, 1988). L'exemple la plus palpable en Europe est celui du latin qui fut une langue très puissante dans l'antiquité et jusqu'à récemment, qui a fini par perdre son poids dans le programme scolaire dans beaucoup de pays à travers ce même mécanisme de force (diglossie).

a- La diglossie.

La glottopolitique qui est la politique de la langue, regroupant tout ce qui a trait à l'interdiction ou à la promotion de l'usage de la langue dans les institutions étatiques (Winther. A, 1984:21) a conditionné un rapport de force entre la langue officielle et les langues de la population dans la société et dans l'idéologie linguistique. La standardisation est à la base de la glottopolitique, car la première langue standardisée dans la société devient populaire et tire toutes les décisions politiques en sa faveur. Ainsi, par ce mécanisme, elle devient politiquement et économiquement forte par rapport aux autres. Cela a été le cas du français en France et de l'anglais en Grande Bretagne. Ces cas existent partout dans le monde où une langue prit le devant sur les autres par voie de standardisation et de glottopolitique. L'usage de ces langues standardisées dans la vie politique, économique et éducative formelle fait disparaître les autres langues de ces scènes.

Les langues africaines font face à la même situation de diglossie par rapport aux langues fortes et standardisées des deux puissances coloniales qui ont dominé l'Afrique. Le français est devenu la seule langue permise dans les institutions et à l'école en Afrique francophone, et l'anglais en Afrique anglophone sauf en Tanzanie au Kenya et en Ouganda où le kiswalili et d'autres langues indigènes ont vite eu droit d'accès à l'école. Grâce à ces fonctions qu'elles remplissent, ces langues européennes se sont faites une popularité auprès des Africains au dépend des langues africaines.

Une idéologie matérialiste (pouvoir économique et politique) résulta de cette diglossie. Il devint alors impératif d'apprendre ces langues pour figurer dans le monde des intellectuels et des riches. En Afrique francophone où l'aspect d'interdiction de la glottopolitique est très forte qu'en Afrique anglophone où il existe encore avec un assouplissement à l'école primaire, certains parents pensent que si leurs enfants n'apprennent pas tôt le français ou l'anglais, ils seront lésés et en retard sur ceux qui l'apprennent dès leurs premières années de scolarisation (En Afrique du Sud, pays anglophone, certains parents noirs retirent leurs enfants des écoles des townships, qui dispensent une éducation bilingue pour les écoles urbaines monolingues.) Ils ne prennent pas en compte les difficultés que l'enfant qui n'a pas ces langues comme langue maternelle, rencontre pour les apprendre et en même temps apprendre dans ces langues. Ceci a créé une attitude négative envers la langue maternelle dans laquelle tout

un chacun se sent à l'aise et maîtrise bien. La diglossie fut une des causes de l'échec scolaire en Afrique. L'école échoue presque de scolariser la majorité de la population, particulièrement des enfants à travers ces langues coloniales. L'apprentissage de cette langue devient difficile pour les enfants sans support linguistique de leur première langue, ce que la population a du mal à comprendre. Sans s'en rendre compte la population africaine supporte une injustice scolaire envers les enfants.

b- La justice dans l'éducation

Pour comprendre le concept de la justice dans l'éducation, je ferai usage de l'injustice dans l'éducation.

L'ONU à travers l'UNICEF, s'occupe du bien être des enfants dans le monde. Dans ses déclarations, il est mentionné que tout enfant a droit à l'éducation. Ce droit à l'éducation s'exprime en réalité en Afrique par l'instruction des enfants dans une langue étrangère dont le contact devient un choc culturel pour eux, conduisant à l'abandon ou au renvoi de la majorité d'entre eux. Contrairement aux enfants africains, majorité des enfants européens ou Américains d'origine européenne complètent leur scolarité avec succès et sans problèmes majeurs liés à la langue d'instruction, car leur langue maternelle est celle utilisée à l'école. Tous les enfants instruits dans leur langue maternelle en Asie se voient épargnés du choc culturel, de l'abandon, du renvoi et des difficultés scolaires dont les enfants africains sont victimes. Si le droit à l'éducation se traduit par le droit à la connaissance, la politique linguistique de l'école monolingue en Afrique (français ou anglais) est injuste envers les enfants. Dans ces écoles la majorité des enfants n'acquièrent aucune connaissance qui peut leur être utile dans leur vie future, quand ils abandonnent ou sont renvoyés depuis les petites classes, ils oublient facilement tout ce qu'ils ont appris et reprennent l'apprentissage à zéro. Cette interruption les met en retard sur leurs camarades européens, américains, et asiatiques, retard qu'ils ne pourront jamais rattraper. Une minorité d'enfants africains qui arrivent à suivre ce système rencontrent d'énormes difficultés à l'école et sont toujours au risque d'être renvoyés ou d'abandonner les études. Dans ces circonstances, l'éducation n'apparaît pas être un droit pour les Africains, c'est plutôt un luxe. Si on compare ces faits à ce que l'ONU et l'UNICEF déclarent sur le droit de tous les enfants à l'éducation, on constate que les enfants africains font l'objet d'une injustice dans l'éducation. Etant donné que la langue d'instruction fait une différence dans l'éducation, l'usage des langues européennes comme seules langues d'instruction des enfants

africains est maladroit et injuste. Les enfants africains ne peuvent pas être entièrement instruits dans la même langue que les enfants européens, sinon on expose les à une concurrence injuste et inégale.

Beaucoup d'Africains ne voient pas ce côté inégal des langues européennes dans l'éducation en Afrique. Comme la justice juridictionnelle, ils voient la justice dans l'éducation comme le traitement égal de tous les enfants sur le plan linguistique.

La justice dans l'éducation pour tous les enfants est vue différemment. Les parents la perçoivent comme l'enseignement des enfants de la langue officielle et de ceux de la langue indigène à travers la même langue. Cette perception se traduit par une injustice envers les enfants de langue indigène, que les parents ont du mal à réaliser. L'exemple de l'éducation bantoue en Afrique du Sud est tout récent. Des émeutes en découlèrent parce que les populations africaines se sentaient discriminées à travers l'éducation dans leur langue maternelle.

Une distinction doit être faite entre la justice juridictionnelle et la justice éducative. L'aboutissement à la justice juridictionnelle requiert le suivi d'un code pénal applicable à tout un chacun dans le monde (européen et africain). Contrairement à cela la justice dans l'éducation requiert la prise en compte des différentes caractéristiques de la vie de tout un chacun pour aboutir à l'acquisition de la connaissance. La diversité culturelle et linguistique faisant partie du monde, les différentes langues et modes de vie rentrent en ligne de compte dans le processus de l'éducation. Les populations qui parlent différentes langues et qui ont différents modes de vie ne peuvent pas être instruites dans la même langue et aboutir au même degré de connaissance à cause de la différence de leur milieu de vie, car l'éducation n'est pas une entité isolée.

L'éducation unilingue (en français ou en anglais) étant difficile et problématique en Afrique, compte tenu de beaucoup de facteurs, il est important d'y remédier pour assurer un bon avenir scolaire aux jeunes africains. Le manque de support linguistique de la langue maternelle qui est une de ces causes, mérite une attention particulière pour diminuer ces problèmes. La langue étrangère n'étant pas la première langue des enfants africains, il est au bénéfice de l'éducation de faciliter l'accès de la langue maternelle des enfants à l'école. Pour limiter la forte déperdition scolaire, la langue maternelle des enfants doit être valorisée et intégrée dans l'éducation tout comme la langue étrangère, d'où l'éducation bilingue. Le deuxième chapitre de ce mémoire nous éclairera sur la théorie et la pratique de l'éducation bilingue.

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION BILINGUE

Dans ce mémoire, l'éducation bilingue ne se réfère pas à l'addition d'une langue étrangère à une autre, comme l'anglais au français ou vice-versa; mais à l'addition d'une langue seconde à la langue maternelle de l'enfant dans laquelle il apprend depuis le début de sa scolarité.

L'éducation bilingue est vue comme une alternative à l'éducation unilingue pour résoudre une partie de l'échec scolaire des enfants africains. La valorisation de la langue maternelle des enfants à l'école et son intégration dans l'enseignement sont vues comme un pas vers le succès scolaire. La levée partielle¹ de la barrière linguistique permettra sans doute d'ouvrir la voie de l'éducation et de l'apprentissage aux nombreux enfants en âge scolarisable et permettra de réduire le taux de redoublement et d'abandon.

A- La revue bibliographique

Les auteurs qui ont travaillé sur l'éducation bilingue sont d'origine suisse, américaine et canadienne. Ce sont Skutnabb-Kangas, Ofelia Gracia, Colin Baker, Jim Cummins, Suzanne Romaine, Hoffman et beaucoup d'autres. Ils considèrent que l'enseignement bilingue à travers la langue maternelle est très importante pour permettre à l'enfant d'apprendre dans sa propre langue et dans d'autres langues avec efficacité.

La théorie de Cummins sur l'éducation bilingue porte sur l'intégration de la langue maternelle des élèves minoritaires (ceux possédant une langue maternelle minorée) à l'école. Je cite:

«Les étudiants de langue minorée instruits dans leur propre langue (par exemple l'espagnol) pendant toute la journée ou pendant la moitié de la journée travaillent aussi bien en anglais que ceux totalement instruits en anglais. (Page20) Enseigner les enfants dans une seconde langue ou dans une langue minorée aboutit fréquemment à un développement satisfaisant des compétences académiques en anglais. » (Baker,C. 1993:240); (notre traduction)

Sa théorie fait aussi part de l'hypothèse d'interdépendance entre la langue minorée et la langue majoritaire. *“Dans la mesure où l'instruction à travers une langue*

¹ Partielle : parce que la langue étrangère existera toujours

minorée est efficace dans le développement d'une compétence scolaire dans la langue minorée, le transfert de cette compétence dans la langue majoritaire se fera étant donnée une exposition et une motivation adéquate pour apprendre cette langue." (Cummins, J. 1986b: 20) cité dans (Baker, C. 1993:240-41); (notre traduction)

«L'hypothèse de l'interdépendance de Cummins suggère que le niveau de compétence que l'enfant acquiert dans une seconde langue dépend largement du niveau de compétence qu'il a atteint dans sa première langue. Cette théorie donne les raisons de l'adoption du genre d'éducation bilingue qui prône l'usage de la langue maternelle de l'enfant pendant les premières années de son éducation, en ajoutant une seconde langue seulement quand il/elle a développé une plus grande compréhension et une compétence linguistique et intellectuelle dans la première langue. La supposition est que la capacité de faire des devoirs qui demandent une compétence intellectuelle peut être transférée à la seconde langue avec succès. » (ibid.), (notre traduction)

Sa théorie d'expertise mentale donne un argument en faveur de la capacité du cerveau humain d'apprendre deux langues en même temps :

«Cummins (1981) a fait cette proposition en réponse à la théorie d'équilibre (qui dit que le cerveau ne peut pas apprendre deux langues à la fois sans que la compétence dans la première langue ne diminue. A la place des deux ballons, il suggère la métaphore de conteneur mentale ayant une place pour la langue maternelle aussi bien que la seconde langue. Chaque compartiment maintient séparément ses caractéristiques linguistiques qui dépendent de l'interaction avec d'autres personnes (expression d'autrui et réponses d'autrui à ses questions.) La même expertise mentale sous-entend encore réception et production des deux langues. La notion de 'compétence commune sous-entendue' ou (CCS) est cruciale dans cette hypothèse, l'exprimant comme une activité intellectuelle centralisée et indépendante d'une langue particulière. Utiliser toutes les deux langues renforcera l'expertise mentale du bilingue. Cependant s'il est forcé d'utiliser la plus faible langue (celle qu'il ne maîtrise pas bien) par exemple dans la classe, l'enfant bilingue peut rencontrer des problèmes pour comprendre ce qui est enseigné, et cela peut en retour retarder le développement de l'expertise mentale et par conséquent conduire à un résultat médiocre dans les devoirs incluant des compétences dans la langue maternelle et celle de l'école (officielle). » (ibid.); (notre traduction)

Le point faible de cette théorie, qui est l'expression de la Compétence Commune Sous-entendue comme une activité intellectuelle centralisée et indépendante d'une langue particulière, fut corrigé par Pluddemann (1996) dans la mini-thèse (Response to Multilingualism: Language Support in a Western Cape Primary School). La compétence commune sous-entendue est plutôt une activité dépendante de la compétence acquise dans la première langue.

Une autre théorie que Cummins avance est celle du BICS et CALP (glossaire). Il a développé cette théorie pour expliquer la notion de semilinguisme comme la non-acquisition de ces deux importantes compétences en bilinguisme. Cette explication a contribué à diminuer le sens péjoratif associé au semilinguisme et à l'éducation bilingue.

«Malgré son rejet de la notion de semilinguisme, Cummins proposa deux nouveaux termes, qui dichotomisent les compétences de la langue: BICS (Basic Interpersonal communication skills) ou les compétences de Communication Interpersonnelle de Base (CCIB), et CALP (Cognitive Academic language proficiency) ou les Compétences Intellectuelles et Académiques de la Langue (CIAL). CCIB fait référence à l'usage courante de la langue, qui ne fait pas appel à la connaissance intellectuelle, et CIAL à la compétence linguistique et intellectuelle, qui est intimement liée au développement de l'habileté de lire et d'écrire. Cummins et d'autres auteurs ont fait référence à ceux-ci comme des compétences à contexte accentué et à contexte réduit ou compétence contextualisée et décontextualisée. Selon Cummins la compétence décontextualisée se réfère à une compétence universelle sous-entendue que les langues partagent. Une fois acquise, elle peut être transférée à n'importe quelle autre langue. Il attribue l'échec des enfants de langue minorée au manque d'instruction suffisante dans leur première langue. Ils n'ont donc pas l'opportunité de développer le CIAL avant d'être introduit à une nouvelle langue. Il conclut que sous de telle circonstance beaucoup d'enfants de langue minorée deviennent 'semi-lettrés', c'est à dire développent des niveaux de lecture et d'écriture moins que natifs dans les deux langues. (Cummins, 1979 : 240) Cette hypothèse a brusqué beaucoup de chercheurs à prôner la disposition de protection de langue, où l'enseignement de la langue maternelle débute aussitôt que possible et continue au moins tout au long des trois premières années de l'éducation primaire.» (Roumaine, S, 1989, 1995 : 266); (notre traduction)

Adler (1977 : 13) comme cité dans Hoffmann (1991) signale: *« Une chose est claire, la possibilité qu'une personne maîtrise réellement deux langues dans la vie future est envisagée pendant la jeune enfance. Quand il n'apprend pas ces langues en ce moment il ne sera jamais complètement parfait dans les deux. »*

Ceci indique que pour que l'enfant soit parfait dans deux langues, il doit commencer à les apprendre depuis l'enfance. Il est aussi important de noter que c'est à la jeune enfance que l'homme peut beaucoup bénéficier des avantages de l'éducation bilingue.

Les linguistes comme Krashen (1982), confirment que le cerveau de l'enfant est plus réceptif à l'apprentissage d'une seconde langue jusqu'à l'âge de 10 ans. Comme

cela ne peut être une raison d'exclure l'apprentissage dans la langue maternelle, l'enfant doit d'abord apprendre dans sa première langue, qu'elle soit minorée ou pas, pour bénéficier de tout apprentissage et du bilinguisme. La raison d'insister sur l'apprentissage de la langue maternelle est liée à l'étude du psychologue suisse Jean Piaget sur les étapes de l'apprentissage de l'enfant depuis la naissance jusqu'à l'âge de 15 ans et à l'innéisme de Chomsky. Piaget divise l'apprentissage de l'enfant en quatre étapes :

- *« L'étape sensori-motrice, de la naissance à 2 ans pendant laquelle l'enfant conceptualise les objets en les tenant, en les suçant et en les agitant. Le concept de ces objets reste dans son esprit même en leur absence.*
- *L'étape intuitive, de deux à sept ans où l'enfant apprend à reconnaître qu'il est relié à son environnement, mais différent. Cela l'aide à rassembler les objets de sa curiosité et pour en donner un sens.*
- *L'étape opérationnelle concrète, de 7 à 11 ans, où l'enfant transforme dans son esprit les objets ordinaires tels que le carton et les voies comme une maison ou un camion. Il commence à apprendre la qualité des matériaux comme il les utilise, développe le concept de forme, mesure et quantité.*
- *Le stade opérationnel formel de 11 à 15 ans où l'enfant commence à extraire une règle logique des événements et des objets qu'il utilise et développe une habileté d'appliquer la logique aux pensées abstraites. Par conséquent il apprend à généraliser et à résoudre des problèmes en testant les hypothèses. » (Farrant, J.S, 1980 : 108)*

A partir de cette description, nous réalisons que l'enfant ne commence pas à apprendre à l'école. Son apprentissage commence depuis la naissance et se fait dans son environnement immédiat. Il se trouve que pendant cet apprentissage il apprend une première langue dans laquelle il socialise et manipule depuis l'âge de 2 ans. De 7 à 10 ans, l'âge d'entrée à l'école pour la majorité des enfants africains, l'enfant parle correctement la première langue qu'il a apprise pendant son apprentissage de la petite enfance et dans laquelle il a internalisé tous les concepts appris. A l'entrée à l'école, si cette première langue de l'enfant disparaît pour être remplacée par une langue étrangère dans laquelle il doit apprendre, il se retrouve dans une situation désavantageuse qui rejette son outil d'expression. Or quand l'homme ne peut pas s'exprimer, il n'apprend pas, du fait que la langue est le véhicule de la communication et de la connaissance. L'apprentissage d'une autre langue devient difficile pour lui en l'absence de sa première langue, surtout s'il n'a pas une exposition complète à cette langue.

L'innéisme de Chomsky affirme que l'enfant a une prédisposition innée pour apprendre sa première langue. A l'entrée à l'école, cet apprentissage inné est dérangé par l'hostilité de l'environnement scolaire face à la première langue. Il en résulte un

manque d'assiduité de l'enfant au travail scolaire découlant d'un manque de confiance en soi et de santé mentale dérivés de cette hostilité. Il sera extrêmement difficile pour lui d'acquérir une compétence de communication interpersonnel de base et une compétence intellectuelle et académique dans cette seconde langue, car il n'a pas encore acquis ces compétences dans sa première langue. L'acquisition de la compétence académique et intellectuelle requiert que l'enfant apprenne la langue à l'école. S'il n'apprend pas sa première langue à l'école, il ne pourra pas acquérir cette compétence dans cette langue. Il se trouve que l'acquisition de cette compétence dans la seconde langue est facilitée par la même compétence dans la première langue.

Selon les linguistes il y a deux façons de valoriser la première langue de l'enfant selon la durée de la maintenance de cette langue à l'école.

Baker fait la distinction entre les formes d'éducation bilingue selon leur but : Le bilinguisme transitionnel et le bilinguisme continu.

«L'éducation bilingue transitionnelle vise à changer l'enfant de sa langue maternelle minorée à la langue dominante majoritaire. L'assimilation sociale et culturelle à la langue majoritaire est l'objectif sous-entendu. L'éducation bilingue continue renforce la langue minorée de l'enfant, tout en renforçant son sens d'identité culturelle et affirmant les droits d'un groupe ethnique minoritaire dans la nation. Othe Guy et Otto (1980) font la distinction entre la maintenance statique et la maintenance pour le développement. La maintenance statique a pour but de maintenir les compétences de la langue au niveau où elles étaient quand l'enfant entrait à l'école. La maintenance pour le développement cherche à développer les compétences de la langue maternelle des élèves à la compétence totale et à la double culture ou culture complète. On y fait souvent référence comme l'éducation bilingue d'enrichissement. La maintenance statique essaie d'empêcher la perte de la langue maternelle, mais ne cherche pas à augmenter les compétences dans cette première langue. La maintenance pour le développement au contraire a « un but de performance et de culture dans la langue maternelle égale à l'anglais. »(Othe Guy et Otto, 1980 : 351) « L'éducation bilingue d'enrichissement a pour but d'aller au-delà de la maintenance statique pour atteindre l'usage individuel ou du groupe des langues minorées, conduisant au pluralisme culturel et à l'autonomie sociale d'un groupe ethnique. » (Ibid. : 152)

A partir d'un tableau adapté de Baker C. 1993, Ofelia Gracia éclaire les différents types d'éducation bilingue. Pour ce mémoire, je sélectionnerai seulement les types qui ont trait à l'éducation bilingue. (Annexe 2 :109-111)

Baker, C. 1993 considère la diglossie comme un phénomène qui tue les langues minorées ou indigènes. Les langues puissantes dans le monde, telles que l'anglais et le

français ont monopolisé l'école dans beaucoup de pays du monde, surtout en Afrique, du fait de l'importance de leur rôle au sein de la communication internationale. Les langues indigènes ou minorées se sont vues négligées et même annulées de l'école et de l'administration. Il est dommage de remarquer que la négligence de ces langues devient préjudiciable aux élèves et étudiants qui les possèdent comme première langue. Il utilise le terme diglossie de la personnalité pour indiquer les peuples qui "*ne peuvent pas réclamer le principe du territoire de langue*".

Son livre étant écrit en association avec Ofelia Gracia, il tient compte sa métaphore de 'Jardin de langue'.

«Ofelia Gracia (1992b) utilise une puissante analogie pour faire le portrait du réaménagement de la langue. L'analogie de son Jardin de langue commence avec l'idée que si nous voyageons à travers les pays dans le monde et trouvons des champs et des jardins les uns après les autres avec des fleurs d'une seule et même couleur, combien le monde serait monotone et ennuyant? Si on trouvait la même fleur à travers tout le monde sans variété de forme, de mesure et de couleur, combien le monde serait appauvri?» (Baker, 1993 : 39); (notre traduction)

Elle montre que le monde ne peut pas bien fonctionner avec une seule ou une poignée de langues parmi des millions. Les autres langues jouent aussi un rôle important dans la vie de ceux qui les possèdent comme première langue. Donc la variété donne le goût au monde et fait sa beauté. Une seule langue ne peut pas permettre à quelqu'un qui veut apprendre de le faire efficacement, surtout si c'est une langue étrangère qu'il est forcé d'apprendre. La connaissance du monde n'est pas contenue dans une seule langue. Chacun de ces millions de langues dans le monde possède une connaissance qui est propre à elle et au peuple qui la possède. On doit apprendre sa propre langue avant d'apprendre une autre.

«Dans son rapport, NABE (National Association for Bilingual Education), Association pour l'éducation bilingue et US English (anglais des Etats Unis) argumentent qu'il y avait des avantages évidents de l'éducation bilingue, comme démontrés par les résultats améliorés de teste, l'estime de soi de l'élève et l'implication dans la communauté. Ils mettent l'accent sur la valeur des langues autres que l'anglais comme une ressource naturelle, sur laquelle on peut s'appuyer pour étendre sa connaissance. Us English au contraire clame que l'éducation bilingue retarde l'acquisition de l'anglais, et l'intégration de l'étudiant dans le courant principal.» (Romaine, S, 1989: 252); (notre traduction)

Skutnabb Kangas (1984:291-3) a fait un résumé les différents taux d'échec des enfants de langue minoritaire dans certains pays majeurs de l'Europe de l'Ouest.

« Tout d'abord, on doit noter qu'un pourcentage de ces enfants ne va pas à l'école, et que 50% n'obtiennent aucun certificat de renvoi ou de fin d'étude. Le taux d'abandon des enfants d'immigrants dans l'école secondaire est plus grand que celui des élèves indigènes. Au Danemark pendant les années 1975 à 1978 pas un seul enfant turque ou Pakistanais (les deux plus grands groupes minoritaires au Danemark) n'a fini l'école secondaire. (ibid.: 258)

Skutnabb Kangas (1984:294) montre que les politiques qui peuvent s'avérer divergentes peuvent avoir en fait la même conséquence. On peut remarquer un exemple en Hollande. Vallen et Stijnen (1987:199) observent que la plupart des élèves non-indigènes travaillent mal à presque tous les niveaux dans tous les programmes de type fortement monolingues orientés sur le flamand. Ils argumentent aussi que tous les enfants participant aux programmes d'assimilation, de transition ou de maintenance ne montrent pas de différence substantielle au niveau de la performance atteinte en Flamand. » (ibid.: 259); (notre traduction)

Ofelia Gracia considère les avantages du bilinguisme en terme d'avantage intellectuel, social, et psychologique. Elle trouve que les étudiants bilingues ont l'esprit plus ouvert que ceux qui ne le sont pas. Elle montre l'avantage social de l'éducation bilingue comme 'un mouvement antiraciste'. L'avantage psychologique est relié à l'estime de soi de l'étudiant minoritaire.

Elle attribue l'ouverture d'esprit des élèves bilingues à la réflexion créative et divergente, à la sensibilité métalinguistique, au contrôle intellectuel du processus linguistique et à la sensibilité communicative qu'ils acquièrent. Elle suggère que l'enfant doit atteindre un âge approprié pour recueillir ces avantages. C'est à dire qu'il doit durer dans le programme pour atteindre ces niveaux. Skutnabb Kangas et Cummins lient ces avantages aux deux niveaux de compétence qui doivent être atteints.(Cummins, 1986) cité dans Ofelia Gracia, 1995 : 409); (notre traduction)

B- Le débat théorique

Le débat autour de l'éducation bilingue se présente comme suit : débiter avec la langue maternelle facilite-t-il la performance des enfants dans la seconde langue ou la retarde-t-il ? L'apprentissage de la langue maternelle a-t-elle une relation avec l'apprentissage de la seconde langue ? Est-il évident que les élèves obtiennent rapidement la performance dans la seconde langue s'ils commencent l'apprentissage dans leur langue maternelle ? Comment les enfants seront-ils capables de s'adapter à la langue étrangère ?

La définition de Bloomfield (1933:56) du bilinguisme comme étant " *la maîtrise de deux langues de façon native*" (cité dans Romaine, 1989,1995:11) a donné naissance à beaucoup de critiques concernant la capacité de l'individu de maîtriser deux langues de façon native. D'autre part, Haugen (1953:7) attire l'attention sur le fait que le bilinguisme commence quand quelqu'un qui parle une première langue devient capable de parler correctement une autre langue.

«Cependant, Diebold (1964) donne ce qui pourrait être une définition minimale du bilinguisme quand il utilise le terme 'bilinguisme naissant' pour caractériser le stade initial du contact entre deux langues. Il laisse donc ouvert la question de performance minimale absolue requise pour être bilingue et permet du fait qu'une personne peut être bilingue à un certain degré, et ne pas être capable de parler correctement et de façon sensée sa deuxième langue. Une personne peut par exemple ne pas avoir de maîtrise productive dans une langue, mais elle peut être capable de comprendre cette langue. Dans un tel exemple, les linguistes parlent généralement de bilinguisme 'passif et réceptif'. Hockett (1986:16) utilise le terme 'sémilinguisme'. Mackey (1968:555) conclue que pour étudier le bilinguisme nous sommes obligés de le considérer comme quelque chose entièrement relative, parce que le point auquel une personne qui parle une seconde langue devienne bilingue est soit arbitraire ou impossible à déterminer. » (Romaine, 1989,1995:11); (notre traduction)

«La théorie de l'équilibre fait deux suppositions de base. La première est que le cerveau a seulement une capacité limitée et par conséquent, l'addition d'une seconde langue conduit automatiquement à décroître la performance acquise dans la première langue. Cela encourage l'idée que le bilinguisme peut résulter en une forme de déficit linguistique, et que la compréhension et le succès éducatif peuvent devenir incompatible avec l'expérience du bilingue.» (Hoffmann, 1991:129); (notre traduction)

Pour Hoffmann (1991) les enfants ne sont pas de meilleurs bilingues. Malgré la théorie de Chomsky sur la capacité innée des enfants d'acquérir leur première langue, Hoffmann n'est pas favorable au fait que les enfants fassent de meilleurs bilingues.

«Chomsky était impressionné par la vitesse apparente et l'efficacité avec lesquelles les enfants acquièrent la langue. Mais récemment il a été remarqué qu'une investigation de la question peut produire une impression différente, même opposée. Si nous supposons que le processus d'acquisition commence à la naissance, comme l'enfant est exposé à la langue depuis ce moment, nous pouvons dire qu'en réalité les enfants passent plus de temps à écouter avant de commencer à utiliser la langue à l'âge de deux ans. En plus, dire que l'acquisition de la langue est complète à l'âge de cinq ou six ans est une exagération. D'autre part le standard linguistique qu'on s'attend d'un enfant est généralement moins sophistiqué que ce qu'on peut attendre d'un adulte. En fait, il est assez raisonnable de maintenir que c'est les adultes qui paraissent apprendre vite et maîtriser un large éventail d'usage d'une langue en un temps relativement court, quand on considère le temps pris dans l'acquisition de la

première langue. L'observation de jeunes élèves de langue peut indiquer que les enfants ont un processus d'apprentissage moins sophistiqué, parce qu'ils manquent un nombre de compétences que les élèves âgés possèdent généralement, qui peut faciliter (pour les derniers) le transfert d'une langue à une autre. Les enfants ne perçoivent pas normalement les similarités entre les langues, et ils ne sont pas capables d'abstraire, de classer, et de généraliser autant que les adultes. L'enfant peut être linguistiquement performant par rapport à l'acquisition du système phonologique ; et certains facteurs psychologiques reliés à la disposition favorable envers la mimique, le jeu et le manque de barrières retardatrices qui facilitent le parler courant rapide. Mais c'est tout ce qu'on est autorisé de dire. A part ce possible avantage, on ne peut pas dire que les enfants sont de meilleurs élèves bilingues. » (Hoffman, 1991); (notre traduction)

Cette citation de Hoffman est très discutable dans le cadre de l'éducation bilingue. L'éducation bilingue ayant pour but de faciliter l'apprentissage d'une seconde langue pour l'enfant en s'appuyant sur sa langue maternelle, lui permet de ne pas perdre sa première langue et d'évoluer avec deux langues. Il est bien vrai que ce processus prend du temps, mais l'enfant fini par acquérir sa seconde langue avec tous les avantages de la facilité d'apprentissage d'une langue au jeune âge. Il est épargné du choc culturel et du semilinguisme dont les enfants qui ne passent pas par ce chemin sont victimes.

Il est aussi très difficile pour un adulte qui n'a pas bénéficié de l'éducation bilingue au jeune âge d'apprendre une seconde langue du jour au lendemain, la latéralisation de l'hémisphère gauche du cerveau à l'âge adulte fait que les adultes apprennent difficilement une seconde langue (Krashen 1982). Ils perdent toute motivation à ce sujet du fait des difficultés qu'ils rencontrent. Les campagnes d'alphabétisation des adultes faites au Mali en 1987, n'ont jamais essayé d'enseigner le français, car les organisateurs savent que les adultes rencontrent beaucoup de difficultés pour apprendre une seconde langue.

Des attitudes négatives envers l'éducation bilingue ont existés dans les pays, qui veulent assimiler les immigrants dans leur culture. (Annexe 3 : 112-114)

C- La politique malienne

L'éducation unilingue fut la seule et unique orientation de l'école malienne depuis plus d'un quart de siècle après l'indépendance. La langue française est la seule langue d'enseignement depuis la première année de l'école fondamentale jusqu'à

l'université. Les résultats sont décourageants, car de 1962 à 1992 le taux d'alphabétisation est passé de 7% à 32,8%. Avec le début de l'éducation bilingue, encore moins de 50% (46,3%) des enfants en âge scolarisable avaient accès à l'éducation en 1996 (Prodec 2000). Le développement durable et solide du Mali étant lié à l'éducation d'au moins 50% ou plus de la population, le gouvernement de la 3ème République a jugé nécessaire de donner une importance capitale à la langue maternelle des maliens afin d'aboutir à une levée partielle de la barrière linguistique qui retient 80% de la population loin de l'école et de la participation au développement économique du pays. La refondation du système éducatif fut donc décidée par l'article 18 de la Constitution dont seules les parties importantes seront citées dans ce mémoire.

La brochure publiée par la cellule chargée de l'étude de la refondation du système éducatif Malien, «*les Grandes Orientations de la Politique Educative-Janvier 2000 PRODEC*» sera utilisée pour décrire la politique du Mali en matière d'éducation bilingue. (Annexe 4 :115-116)

D- Attitudes envers l'éducation bilingue

Le rôle des langues puissantes telles que le français et l'anglais dans les affaires et dans la communication internationale, et sur le marché du travail a conditionné l'attitude du public envers l'éducation bilingue. D'un point de vue éducatif, les populations voient l'éducation bilingue comme un moyen de promouvoir la langue maternelle aux dépens de la langue officielle utilisée dans les lieux officiels et requise sur le marché du travail. Elle est source de pouvoir économique et politique dans la communauté.

a- L'attitude des parents

Le point de vue négatif sur l'éducation bilingue a sérieusement influencé les parents. Vu le désir des parents de voir leurs enfants participer aux affaires internationales, vu leur volonté de leur assurer un pouvoir économique et politique, les parents souhaitent que leurs enfants fréquentent les écoles de la langue officielle dominante, enseignant seulement en français ou en anglais. Les écoles à langue officielle dominante mettent essentiellement l'accent sur cette langue, si bien que certains parents se sentent obligés de parler la langue de l'école (français ou anglais) avec leurs enfants à la maison. Au cours d'un survol de l'attitude des populations envers la langue Panjabi en Grande Bretagne, «*un parent rapportait que la directrice conseilla*

aux parents de parler anglais aux enfants afin qu'ils ne soient dans une situation désavantageuse à l'école ». (Romaine, S, 1989 : 306.); (notre traduction)

Lors de mes recherches dans une école monolingue en Afrique du Sud une enseignante de 2ème année disait qu'elle recommandait aux parents de parler anglais aux enfants à la maison.

Les parents se soucient tant de la performance scolaire de leurs enfants qu'ils suivraient aveuglement les directives du proviseur ou du directeur de l'école.

Le problème général que les parents ont avec l'éducation bilingue est le soi-disant handicap bilingue que les enfants auront en apprenant dans leur langue maternelle avant le français ou l'anglais.

«Un problème majeur avec l'éducation des enfants de minorités ethnolinguistiques est le soi-disant handicap intellectuel attribué à leur bilinguisme ou ce que Cummins appelle le mythe de l'handicape bilingue. Selon ce mythe l'échec scolaire des enfants de minorité est attribué à leur état de bilinguisme ; par conséquent la solution, est vue à travers l'apprentissage de la langue L2 dominante et son utilisation dans l'éducation. » (Hamers, J.F & Blanc, H.A.M. 1989 : 204); (notre traduction)

Dans une recherche menée en 1999 (après la fin de l'apartheid) sur la langue dans l'éducation en Afrique du Sud, deux étudiants belges : Pier Paola Iannici & Sanne Kok ont interviewé quelques étudiants dans certaines écoles reconnues auparavant comme celles des Blancs, des Noirs et des Métisses, sur leurs attitudes et l'attitude de leurs parents envers leur langue maternelle. On constate une grande affinité avec la langue anglaise due à son pouvoir dans l'économie du pays, dans la relation avec les autres membres de la communauté (la société sud africaine est composée de Noirs, de Blancs de Métisses, de Chinois et d'Indiens) et le reste du monde.

« Les élèves de Sandile High School critiquent l'influence des ex- écoles d'enfants Blancs sur la jeunesse Xhosa. Malgré cela, la plupart d'entre eux préféreraient que leurs enfants fréquentent ces écoles. » (1A : 11.329-334 : 11.187-189 ; 2B : 11.233-234 ; 1B : 11B : 11.261) *La plupart des étudiants voient que l'éducation dans les ex-écoles de Blancs (Model C schools) a un niveau plus élevé et certains d'entre eux disaient même : comme je vois le programme, celui des Blancs et celui des Noirs, il y a une sorte de différence. (1B : 11.275) D'autres élèves avancent directement la raison du choix de la langue.*

Lulama : parce qu'ici dans les écoles de Noirs, nous parlons anglais seulement pendant les heures d'anglais et d'autres heures. Ils ne disent pas c'est l'heure du déjeuner, plus d'anglais, c'est seulement le xhosa qu'on parle. Quand tu vas chercher du travail tu dois parler anglais, donc dans les écoles des Blancs, à tout moment il faut parler anglais, pour que le temps que tu parles, tu pratiques et puis tu peux t'améliorer, et puis la pratique te rend parfait. Tu parles anglais

et tu apprends beaucoup. C'est pourquoi je préfère qu'ils fréquentent les écoles des Blancs. (1B : 11.263-274)» P : 95; (notre traduction)

Certains montrent leur préférence pour la langue anglaise en avançant l'argument de communication avec d'autres membres de la société qui ne comprennent pas leur langue maternelle et avec les étrangers. Ils avancent aussi l'argument selon laquelle la langue anglaise est plus facile à apprendre.

*« Nadine : Je pense que c'est la langue la plus facile pour tout le monde
Thami : Et c'est la plus commune à l'extérieurs, tu vois la plupart des gens utilisent l'anglais.*

(1B : 11.63-65)

Nadine : l'anglais est la plus facile à utiliser et à comprendre pour chacun et pour tout le monde. Comme je l'ai dit auparavant, peut être quand nous sommes au travail, et puis il y a ces gens qui parlent xhosa, je ne peux pas parler xhosa, mais il y a ceux qui pourraient comprendre. Donc au travail au moins je dois parler anglais pour que tout le monde puisse me comprendre. Donc je préfère l'anglais. (1B : 11.106-109) » (notre traduction)

D'autres disent que leurs parents préfèrent qu'ils apprennent l'anglais au lieu de la langue maternelle.

« Viola : Oui, je peux faire xhosa à un niveau supérieur, mais mes parents ne veulent pas que je fasse xhosa au niveau supérieur maintenant, ils préféreraient ça avant.

PP. : Pourquoi ne veulent-ils pas ?

*Viola : Ils disent que je serai en retard sur les autres
(6A : 11.164-171) » ; (Page 93); (notre traduction)*

Un survol de l'attitude des parents dont les enfants fréquentent les écoles de Blancs au Cap Oriental en Afrique du Sud (D. Klerk, Vivian, 2000) montre que certains de ces parents n'ont aucun regret d'avoir retiré leurs enfants des écoles bilingues des townships pour les écoles monolingues anglaises en ville. Selon eux ils veulent donner de meilleures chances à leurs enfants dans une société dominée par l'anglais. D'autres expriment un regret parce qu'ils estiment que leurs enfants perdront leur langue maternelle au profit de l'anglais et leur culture africaine. Tous ces enfants ont eu des problèmes au début. Mais, certains ont fini par s'adapter grâce au soutien parental dont ils bénéficient, d'autres ont encore des problèmes dans le système monolingue.

Le statut de langue de communication internationale dont jouissent l'anglais et le français a amené les parents à mettre l'accent sur l'usage de ces dites langues dans l'éducation de leurs enfants. Ils supposent que ces enfants auront une meilleure vie à

ceux qui n'ont pas appris dans ces langues. Ofelia Gracia se réserve d'approuver cette pensée car l'étude qu'elle a menée dans ce cadre aux Etats Unis dans la communauté Latino-Américaine montre que les latinos qui ont appris l'anglais et qui ne parlent qu'anglais n'ont pas une vie meilleur à ceux qui parlent espagnol et anglais et à ceux qui parlent espagnol seulement. Elle conclue donc que le bénéfice d'apprendre l'anglais n'est pas aussi évident que les gens le croient, «quand la langue minoritaire ou minorée n'est pas vue comme une langue à éradiquer», mais comme une ressource pour une communauté entière (Gracia, O 1995 : 156 cité dans Kelly, J & Eggington G.W. 2000 : 11); (notre traduction)

Malgré le statut de langue internationale dont l'Espagnol jouit, l'anglais l'a relégué au second plan aux Etats Unis. L'effort de la communauté Latino-Américaine de préserver sa langue et de la voir comme une ressource dans son développement, fait la survie de l'Espagnol auprès de l'anglais.

La société malienne est une société similaire qui voit ses langues locales comme une ressource et non un handicap à éradiquer. Bien vrai que la langue française a été la source du bien-être de beaucoup de gens, elle n'a pas été avantageuse pour certains ou du moins elle n'a pas concurrencié au bien-être d'autres personnes.

Au Mali la plupart des enfants (langue maternelle différente de celle de l'école) qui commencent leurs études dans le système unilingue abandonnent l'école à cause de la barrière linguistique qui les décourage vite. Donc ils perdent toute chance de profit que la langue officielle pourrait leur procurer. Pourquoi ne pas utiliser la langue maternelle de l'enfant pour le retenir à l'école et pour qu'il puisse apprendre mieux ? Elle peut aussi lui procurer le bien être que la langue officielle n'a pas pu lui offrir en lui permettant d'autres possibilités. Malgré cette vérité, la langue maternelle de l'enfant noir fait difficilement sa voie à l'école face à l'attitude politique.

b- L'attitude politique

L'attitude politique envers l'éducation bilingue est généralement liée à la menace et à la peur que la langue maternelle prenne le dessus sur la langue officielle. Compte tenu de l'effort que les pays occidentaux ont consenti pour promouvoir leurs langues en Afrique, il serait très dommage pour eux et même une perte considérable si les langues maternelles africaines remplaçaient ces langues officielles, leurs outils d'exploitation en Afrique. (Phillipson, R 1991)

Après la colonisation, la Grande Bretagne a trouvé qu'elle perdrait son influence en Afrique une fois que les colonies auront leur indépendance. La solution qu'elle trouva fut de développer sa langue à travers l'éducation et les ONG anglophones pour continuer l'exploitation du continent. La France a fait de même pour se maintenir en Afrique à travers les ambassades, les ONG et l'éducation, des outils qui perpétuent leur langue. (Ibid.) Elle a même "acculturé les populations indigènes en leur inculquant l'idée que leurs langues et leurs cultures ne valent rien, que la langue française est la source de la civilisation." (Touré A. cité dans A.Babs Fafunwa, 1982 : 190)

Des organisations comme la Francophonie en Afrique vise à maintenir la position du français en Afrique avec la complicité des politiciens africains eux-mêmes, sous le couvert d'une soi disante concurrence avec l'anglais. L'idée derrière cette promotion du français écarte toute opinion positive envers la promotion des langues africaines indigènes. Ainsi une attitude négative s'est formée autour des langues africaines quant à leur introduction dans le système scolaire.

Bien que ce mémoire porte sur l'éducation bilingue à l'école primaire, son introduction dans le secondaire et le supérieur anime aussi des discours politiques venant de certains universitaires, que je ne manquerai pas de citer.

Ces universitaires taxent les langues indigènes de langues non scientifiques, qui ne peuvent pas répondre aux demandes terminologiques des matières scientifiques. Elles sont dites non grammaticales et caractérisées de cris d'êtres non civilisés (Communication personnelle). Les langues indigènes d'Afrique anglophone souffrent des même étiquettes face à la promotion de l'anglais. Malgré le statut relativement élevé du swahili en Tanzanie (introduction dans l'école primaire), un frein à son introduction dans l'enseignement secondaire prend sa source des discours politiques : *« Mais où est le développement scientifique et technologique du swahili ? Ça n'existe pas. Dr Kihore ne comprend pas. Je dis que pour nous la connaissance c'est l'anglais. En réalité pour beaucoup de gens, la connaissance c'est l'anglais. »* (Maghimbi, dans Newspaper Articles : Appendix No.1/10); (notre traduction)

Lors de la commémoration de la journée de l'université africaine en Afrique du Sud, à Université de Stellenbosh, le Professeur Mafeje (Réfugé sud-africain enseignant à l'université du Caire) dit : *« Je ne pense pas que la question de langue doit être soulevée. »* Par cette phrase, il exprime son désir de maintenir l'anglais comme seule langue d'instruction indiscutable, parceque les élèves ont la capacité d'apprendre l'anglais, il pense qu'il n'est pas nécessaire qu'ils apprennent dans leurs langues

maternelles. Selon lui il ne faut pas s'attendre à ce que les langues africaines ne peuvent pas offrir.

A travers ses affirmations le professeur Mafeje écarte tout espoir de voir les langues africaines faire partie des langues d'instruction à l'université et génératrices de connaissance. Des affirmations similaires ont toujours bloqué l'introduction des langues africaines à l'école et au niveau universitaire.

D'autre part les Africains conçoivent l'anglais et le français comme les langues de la civilisation, résultat des idées coloniales. Parler anglais ou français dans les lieux publics devient une question de paraître civilisé et de preuve d'instruction. Les populations civiles ont alors suivi les politiciens dans ce cadre.

Aux Etats-Unis des universitaires, parmi lesquels l'historien Schlesinger s'exprime contre l'éducation bilingue en soutenant que le système ferme les portes du monde moderne et l'éducation unilingue les ouvre. La critique que Cummins formule à ce sujet est que la demande de main d'œuvre bilingue par les sociétés américaines et à travers le monde est plus grande que celle des personnes monolingues. Il remarque que Schlesinger voit l'éducation bilingue normale pour les enfants qui ont l'anglais ou le français (langues dominantes) comme langue maternelle, car ils apprennent dans ces langues qu'ils comprennent bien et qui leur appartiennent. Il la voit anormale pour les enfants qui ont une autre langue (langue minorée) comme langue maternelle, car ces langues n'ont pas accès à l'école et les enfants doivent obligatoirement apprendre à travers l'anglais ou le français qui sont des langues étrangères pour eux et qu'ils ne comprennent pas du tout. (Cummins, J. 2000)

La situation décrite par Cummins reflète la réalité dans le monde de l'éducation où les populations à langue dominante sont instruites à travers leur langue maternelle, et arrivent à apprendre d'autres langues avec succès ; alors que les autres ayant une langue maternelle minorée se voient refusés le droit à l'instruction dans leur langue maternelle sous le prétexte du pouvoir socio-économique que les langues dominantes détiennent dans le monde.

Contrairement aux universitaires cités ci-dessus, Milton Obote voyait le côté positif des langues indigènes dans son pays, sans pouvoir donner une réponse à ses questions.

L'ancien chef d'Etat ougandais, Milton Obote (cité par Alexander, N. 2001 : 4 dans Tracy Beckett) a exprimé le besoin de promouvoir les langues indigènes à travers

l'éducation dans son pays après l'indépendance. Il voyait ces langues comme la clef de la culture ougandaise et de la libre expression des employés avec leurs employeurs. Je cite :

« Le problème de culture... est essentiellement comment maintenir et développer les différentes formes de culture en Ouganda dans une langue commune. Je n'ai pas de réponse à cela. Je suis bien convaincu que l'anglais ne peut pas être la langue d'expression des chansons Dingidingi, je n'ai aucun doute que la langue Luo peut exprimer dans toute sa finesse les chansons Lusoga, et encore je considère que la politique ougandaise d'enseigner plus d'anglais doit être balancée avec l'enseignement de quelques langues africaines. Nous essayons de réfléchir à une possible réponse à la question pourquoi nous avons besoin d'une langue africaine comme langue nationale. Avons-nous besoin de ça seulement pour des objectifs politiques, pour s'adresser au peuple lors des meetings, pour parler au conseil ? Avons-nous besoin de ça comme une langue pour les travailleurs : pour leur permettre de parler et d'argumenter leurs idées avec leurs employeurs ? Avons-nous besoin d'une langue africaine pour des objectifs intellectuels ? Avons-nous besoin d'une telle langue pour couvrir tous les aspects de notre vie intellectuelle, politique et économique ? »

« Je n'essayerais pas de répondre à cette question, mais il me paraît que l'Ouganda fait face à un futur difficile sur ce sujet, et le futur pourrait confirmer qu'une décision est nécessaire pour pousser délibérément certaines langues et décourager aussi l'usage d'autres. » (Obote, cité dans Alexander 1989 : 40-41); (notre Traduction)

Sans le dire expressément le Président voyait la nécessité de préserver la culture ougandaise et de rendre l'expression facile pour la population dans tous les secteurs de la vie. Car l'anglais ne peut pas exprimer originalement la valeur et la culture ougandaise. Pour ce faire son désir était d'encourager l'usage des langues africaines et de diminuer l'influence des langues étrangères dans ces secteurs. Mais il ne voyait pas comment les langues africaines pourraient aider dans la vie intellectuelle. La réponse à cette question est toute simple. Stephen dit que les langues ne viennent pas des laboratoires pour servir les gens, elles se développent à travers leur usage dans les secteurs de la vie pour pouvoir accomplir certaines tâches.

Donc pour se rendre compte de l'habilité d'une langue à accomplir une tâche il faut commencer à l'utiliser pour cette fin.

Les Africains ne se rendent pas compte de l'atout que leurs langues leur apportent. Après plus de 40 ans d'indépendance avec un résultat de développement médiocre, ils doivent se rendre compte que l'Afrique ne peut pas se développer avec des langues européennes. Loin de rejeter complètement ces langues, qui ont tout de même

permet de former des cadres, l'Afrique doit donner une place importante à ses langues vernaculaires dans son développement. Cela ne peut se faire que si les vernaculaires deviennent partie intégrante du programme scolaire. Les universitaires africains déclarant que l'anglais ou le français est leur source de connaissance se trompent, car l'Africain ne peut avoir de connaissance originale dans les langues européennes. Ils ne font que copier la culture et les valeurs européennes. C'est ce qui se passe en Afrique présentement avec les langues européennes. Toute la connaissance des intellectuels africains est importée d'Europe. Cela confirme alors le manque d'originalité et d'authenticité dans les faits et gestes des cadres africains. Ceci signifie que l'Africain n'a rien appris de ses valeurs authentiques et ne connaît rien de lui-même et de son continent. Si on ignore tout du lieu où l'on vit, comment peut-on la transformer pour satisfaire nos besoins ? Il sera extrêmement difficile pour les Africains de travailler sérieusement en copiant l'Occident.

Un changement de mentalité est nécessaire au niveau de la population africaine. Il est important que les Africains voient leur langue comme une ressource qui peut bien leur être utile. Ils doivent comprendre que du moment où ils arrivent à apprendre beaucoup de chose dans leur langue maternelle pendant l'enfance et l'adolescence, cette même langue peut leur permettre de poursuivre des études poussées.

Tous les linguistes s'accordent à dire qu'aucune langue n'est supérieure à une autre et toutes les langues jouent un rôle important dans la vie de ceux qui la possèdent dans la société. A cet effet tout un chacun doit bénéficier de l'importance et la facilité de compréhension que sa langue lui confère, car la langue maternelle est un outil d'apprentissage très efficace. Donc le droit à l'instruction dans sa langue maternelle est un droit absolu pour tous. La violation de ce droit conduit à la remise en question de l'identité de la personne et de son avenir dans la société.

C'est en ces termes que les grands partenaires de l'école comme l'UNESCO et la Banque Mondiale voient la question de l'introduction de la langue maternelle de l'enfant dans l'éducation.

c- L'attitude des partenaires de l'école

Les partenaires de l'école comme l'UNESCO et la Banque Mondiale ont une vision toute différente de celle des parents et des politiciens. L'éducation bilingue

trouve un profil positif auprès des partenaires de l'école dans la mesure où elle donne à l'éducation tout son sens, qui est l'acquisition de la connaissance.

L'inadaptabilité de l'éducation unilingue en Afrique a animé la conférence de l'UNESCO au Nigéria en 1952.

« La conférence de l'Unesco sur ' Les langues africaines et l'anglais dans l'Education' tenue à Jos au Nigeria en 1952, a mis en garde que la demande publique de mettre un grand accent sur l'anglais pendant les premières années de l'éducation était déroutant et en contradiction avec le but de l'éducation et la psychologie de l'étude de la langue. La conférence voyait le besoin de rendre les langues africaines plus fonctionnelles. Tout en reconnaissant que l'attitude des maîtres a une influence, elle recommanda que les langues africaines soient enseignées à l'école secondaire et qu'il soit envisagé de les utiliser comme langue d'enseignement dans les écoles de formation. » (Tiffen, 1968, cité dans Phillipson, R. 1991:125-126); (Notre traduction)

« L'enfant doit d'abord apprendre à lire et à écrire dans la langue parlée dans sa famille (...) Quand cette base est bien acquise, il peut acquérir sa propre commande entière, si nécessaire, d'autres langues ; sans cela, il y a un danger qu'il n'atteindra jamais une commande complète d'aucune langue. » (African languages and English in Education, UNESCO 1953 comme cité dans Heins, 1999,35 ; cité dans Heugh, 2002 : 80); (notre traduction)

Ceci nous indique que l'adoption des langues coloniales pendant les toutes premières années de l'éducation en Afrique, qui a entraîné le rejet des langues locales, est une menace pour le développement de l'éducation. Toujours par voie de diglossie et de glottopolitique les langues africaines sont reléguées au second plan. La population africaine elle-même conçoit cette situation, car elle réclame plus d'anglais et de français dans l'éducation. Mais l'UNESCO voit le danger de délaissier ces langues au profit de l'anglais ou du français, qui ne sont pas des langues africaines. L'UNESCO signale encore que l'enfant doit acquérir une bonne commande de sa langue maternelle d'abord avant d'acquérir cette même commande dans une autre langue. Sinon, l'inverse de ce dispositif conduit à une performance médiocre dans les deux langues dont l'Afrique fait l'expérience.

L'incertitude des Africains sur la capacité de leurs langues à pouvoir leur offrir une vie intellectuelle à l'école limite considérablement l'usage de ces langues dans cette institution formelle. Cette même incertitude a bloqué la décision politique des pays en faveur de ces langues pendant plusieurs années et les enfants et l'école en font les frais. Mais il faut signaler que les enfants ont le droit à l'instruction dans leur langue maternelle.

E- Le droit à l'instruction dans la langue maternelle

Tove Skutnabb Kangas (1981, 1984, 1988 et d'autres livres écrits en association avec Cummins, et Eggington, 2000) une linguiste finlandaise traite la question de l'éducation bilingue dans la perspective du droit des enfants et des populations minoritaires. Comme le droit à l'éducation prône l'éducation pour tous les enfants, elle doit aussi se faire dans la langue maternelle de l'enfant au moins pendant les premières années de son éducation. L'instruction dans la langue maternelle facilite la compréhension de l'enfant et lui ouvre la porte de la connaissance. L'usage de leur langue maternelle les favorise en les retenant à l'école pour acquérir la connaissance. Contrairement à cela, l'usage de la langue étrangère depuis le début de l'éducation de l'enfant l'étourdit et limite considérablement le développement de son intelligence et son acquisition de la connaissance. Par conséquent, son droit à l'instruction et à la connaissance est violé par l'école et l'autorité en charge de l'éducation. Le taux d'abandon de ces enfants augmente et leur avenir est mis en jeu à cause de l'analphabétisme dont ils seront victimes. Cet état de fait crée une injustice dans la société, car ceux qui arrivent à suivre le système unilingue de la langue étrangère obtiennent un avenir meilleur contrairement à ceux qui n'arrivent pas à le suivre, car il n'y a pas d'autres alternatives pour eux. Or les enfants qui abandonnent l'école parce qu'ils n'arrivent pas à s'y adapter ont aussi le droit à l'instruction et méritent d'être pris en charge à travers un autre système éducatif. Par conséquent l'éducation bilingue remédie à l'injustice créée par le système unilingue, qui a largement endommagé les sociétés africaines et creusé un fossé entre les populations en terme d'alphabétisation, de connaissance et en terme économique. Le non respect de ce droit se fait sentir dans les versions amendées des Déclarations de l'ONU.

Les droits Linguistiques de l'Homme sont rarement apparus dans les dernières versions des Déclarations de l'ONU. Bien que contenus dans les premières versions non corrigées, ils disparaissent finalement à force d'amendement ou de pression des pays à langues majoritaires et fortes. S'ils sont rarement retenus, des conditions à leur application font que les pays arrivent à se dérober de la provision d'éducation en langue maternelle pour les enfants à langue minorée. Par exemple «la Déclaration des Droits linguistiques acceptés à Barcelone en juin 1996, remise à L'UNESCO, souffre des inconvénients similaires» comme «l'article 29.2 qui dit que la langue de tout un chacun peut être apprise seulement si elle représente un instrument utile dans la communication avec les membres d'autres communautés.» (Kelly J.H.& Eggington

W.G., 2000) Skutnabb Kangas se réfère aux recherches qui indiquent que le programme de l'école primaire doit idéalement être enseigné dans la langue maternelle des enfants. La langue maternelle doit aussi être régulièrement enseignée comme une matière ainsi que la langue majoritaire, par des maîtres bilingues qui ont une bonne compréhension de la culture et de la base linguistique des enfants. Vers la fin de cette période quelques matières pratiques et non théoriques doivent être enseignées dans la langue majoritaire. Elle indique que le maintien des niveaux primaires et secondaires de l'éducation des enfants minoritaires dépend largement de la disponibilité des maîtres formés dans toutes les disciplines dans la langue maternelle. Le manque de disposition pour faciliter l'éducation des minorités à travers leur langue maternelle conduit selon elle à un « *génocide linguistique* » et à un « *impérialisme linguistique* » selon Robert Phillipson (1992). Comme Ofelia Gracia l'indique à travers son analogie de 'Jardin de Fleurs' (Flower Garden), la diversité linguistique est très importante pour le bon fonctionnement de la planète et pour éviter la monotonie. Elle contribue aussi à parfaire l'éducation, de laquelle dépend l'avenir de l'humanité. Les populations minoritaires doivent réclamer leur droit à l'instruction dans leur langue maternelle, faute de quoi elles renoncent à leur identité linguistique et culturelle. (Baker, C. 1993)

Malgré le soutien des partenaires de l'école, une réflexion générale sur l'éducation bilingue existe.

F- La réflexion générale sur l'éducation bilingue

Du point de vue politique, l'éducation bilingue est une méthode qui vise à permettre aux langues minoritaires de concurrencer les langues majoritaires en leur donnant plus de pouvoir qu'elles n'en avaient. Les politiciens s'en servent aussi pour alimenter leurs campagnes xénophobes comme le cas du candidat Républicain pour le gouvernorat de la Californie. L'éducation bilingue est dénigrée pour être la cause du manque de performance des enfants en anglais et/ou en français et de leurs échecs. Des investissements financiers exorbitants sont cités comme étant des pertes pour l'état à cause d'un système qui ne produit que des incultes. L'éducation bilingue maintient la langue maternelle au dépend des langues officielles, qui sont la clé du succès et du pouvoir. Ces comptes politiques font incliner l'opinion parentale du côté négatif attribué à l'éducation bilingue. Cependant nous ne pouvons pas nous fier à l'opinion des personnes qui ne connaissent pas le milieu de l'éducation.

Les spécialistes de l'éducation bilingue donnent un tout autre avis, qui reconnaît le bienfait du système et ses avantages pour la compréhension de l'enfant et l'apprentissage d'une autre langue.

« La population croit qu'en enseignant les enfants dans leur langue maternelle, on leur permet d'évoluer sans apprendre l'anglais. A cause de telles pensées erronées, l'éducation bilingue est fournie à seulement une fraction d'élèves qui en ont besoin. En réalité l'éducation bilingue est la voie la plus efficace pour apprendre l'anglais et d'autres matières en même temps. (1) La perte de la langue maternelle des enfants, particulièrement quand elle est la seule langue parlée par les parents, peut être très préjudiciable aux enfants, leurs familles et la société entière. La participation de la famille est deux fois aussi prédictatrice du succès scolaire de l'enfant que le statut socio-économique de la famille. (9) Les parents qui se sentent bienvenus à l'école sont d'importantes ressources qui peuvent améliorer l'éducation de leurs enfants. (10) Quand l'école et les familles travaillent ensemble, le succès des élèves et la communauté devient plus forte. En outre il existe une connexion entre la perte de la langue maternelle de l'enfant et son succès éducatif. (5) La recherche suggère que plus l'usage de la langue maternelle des enfants est développé plus ils seront des élèves talentueux en anglais.... » (Lyons, J 1991); (notre traduction)

G- L'efficacité de l'éducation bilingue

Contrairement à ce que les gens pensent, l'éducation bilingue permet à l'enfant de bien s'épanouir à l'école, et d'avoir des résultats scolaires satisfaisants. Elle prend la langue maternelle de l'enfant comme une ressource et non un handicap dont il doit se débarrasser. L'expérience de l'enfant dans la vie courante est valorisée afin d'éviter que l'école soit un choc ou un traumatisme pour lui. 'Le gouvernement ougandais trouve que d'un point de vue linguistique, psychologique et socioculturel, l'enseignement dans la langue maternelle est important pour l'enfant au moins pendant les premières années de son éducation.' (Eisemon, O.T. 1988) Du point de vue linguistique, il est plus facile pour l'enfant d'apprendre une seconde langue en se référant à sa langue maternelle qu'il connaît bien. Du point de vue psychologique, il sera épargné de l'aliénation dont les enfants sont victimes à l'école unilingue. Du point de vue socioculturel, l'enseignement dans la langue maternelle permet d'éviter la perte de celle-ci, le pilier de l'interaction et de l'activité sociale. Compte tenu de cet avantage social l'éducation bilingue a un bien fondé indéniable. Ceci a poussé le gouvernement français à faire une recherche sur ses langues régionales ou indigènes afin de les intégrer dans le système scolaire pour un souci d'égalité dans l'éducation, de développement et de conformité aux normes internationales dont il est signataire. «Bien avant le Rapport Poignant, feu le Président François Mitterrand avait annoncé son choix de faire revivre les langues régionales en

leur ouvrant les portes de l'école, de la télévision et de la radio. » Il exprimait aussi son désir de compter la France parmi les pays d'Europe, signataires des conventions internationales, qui l'ont effectivement appliquées. Le Rapport Poignant cite:

« Nos langues et cultures régionales sont aussi notre patrimoine commun, une partie du patrimoine de l'humanité. Aujourd'hui, la République ne respecterait pas ses propres principes si elle n'était pas attentive aux demandes, aux attentes, à la vie de ces langues qui existent sur son territoire, en métropole comme outre-mer. Notre pays aime protéger ses monuments et ses oeuvres artistiques. Il a mis en place des structures administratives, formé et recruté des fonctionnaires pour cela. Il doit porter la même attention à son patrimoine linguistique et à sa diversité culturelle. Cela relève de son devoir. Il est comptable de la vie de ces langues sur son territoire. » (Rapport Poignant, 1998)

Le gouvernement français mise beaucoup sur l'aspect culturel du bilinguisme, qui est très important, car il prend en compte le droit humain des populations de développer leur langue, d'en faire usage pour se développer sur le plan traditionnel, humanitaire et économique. En plus de l'aspect culturel, le Rapport Poignant fait part du positif aspect éducatif que le bilinguisme nous assure. Dans son Principe 7 nous pouvons noter :

« Apprendre plusieurs langues est une richesse. Au XXIème siècle, chaque personne devra si possible connaître plusieurs langues: pour nous le français d'abord, une langue étrangère et pas seulement l'anglais, une langue régionale facultative. Le Bilinguisme est une richesse. Il faut déjà parler de plurilinguisme dès qu'une langue régionale vient s'ajouter, et cette dernière, comme les autres contribue au développement de l'intelligence des personnes. » (ibid.)

Malgré la reconnaissance des langues régionales, nous pouvons nous apercevoir du pouvoir que le français a en France, comme partout en Afrique francophone. Le Rapport Poignant préfère que les Français apprennent le français d'abord, une langue étrangère avant la langue régionale. Pour les personnes qui ont une des langues régionales comme langue maternelle, l'inverse de ce dispositif est plus bénéfique et plus juste. Cela se traduit par le système éducatif en place dans «les écoles associatives où les élèves apprennent d'abord à travers la langue régionale, puis utilisent progressivement le français comme langue d'enseignement.» (Ibid.) Avec cette méthode une autre langue peut être introduite dans le programme pour que l'enfant devienne trilingue tout en se basant sur sa langue maternelle, d'où la richesse du bilinguisme dans le développement de l'intelligence.

Ces avantages culturels et éducatifs ne sont pas propres seulement à la France, ils sont universels. Compte tenu de l'universalité du bilinguisme, il peut être appliqué partout dans le monde.

Le séminaire sur la conservation des langues en dangers de disparition (Endangered languages) tenu à Bristol le 21 avril 1995 cite beaucoup d'auteurs qui ont présenté sur l'influence de l'apprentissage de la langue maternelle sur l'enfant.

Mr Mark Pagel a présenté sur le rôle de l'apprentissage de la langue comme une cause de changement neurologique et intellectuel chez l'individu.

« Quand l'enfant acquiert des dispositions à catégoriser les objets à travers l'apprentissage des mots dans la petite enfance, certains liens neurologiques du cerveau sont renforcés quand d'autres sont affaiblis. Il cita le système de stimulation neurologique pour montrer que l'apprentissage précédent affecte la manière dont le cerveau catégorise d'autres nouvelles données, et conclut que, bien qu'il puisse être vrai que tous les humains 'pensent de la même manière' la langue maternelle d'une personne influence sa perception. La perte de la diversité linguistique (la langue maternelle) implique une perte conséquente du nombre de voies potentielles d'expérimenter le monde. »
(www.bris.ac.uk/depts/philisophy/CTLL/reporttext); (notre traduction)

Mr Pagel reconnaît par là que l'apprentissage de la langue maternelle renforce le potentiel d'apprentissage et de créativité de l'enfant et oriente sa perception du monde. Son expérience de la vie qui est liée à ces facteurs se trouve renforcée et bénéfique.

Ces présentations impliquent que les enfants africains suivant une éducation unilingue (langue étrangère) sont privés du potentielle intellectuelle que l'apprentissage de leur langue maternelle leur apporte. Donc à part copier ce que le maître lui enseigne, il est incapable de créativité. On peut alors constater que l'éducation unilingue est basée sur la reproduction de la culture et des valeurs de la langue d'instruction. En définitive, l'enfant qui n'a pas cette langue comme langue maternelle ne retrouve aucun aspect de sa culture et de ses valeurs. Il apparaît que son éducation ne lui permet que de connaître partiellement la culture d'autrui sans avoir la moindre connaissance de la sienne. Or connaître sa propre culture, sa propre langue et ses valeurs est plus important toute autre chose. Le bénéfice qu'on en obtient est un acquis. Il est aussi plus facile de bénéficier de ses propres valeurs que des valeurs d'autrui.

a- La définition de la langue maternelle des enfants

L'enfant, dès sa naissance, jusqu'à l'âge de deux ans, est exposé à une première langue à travers les personnes qui s'occupent de lui et avec lesquels il demeure. La

langue que ces personnes parlent sera la première langue qu'il parlera et dans laquelle il sera socialisé. Cette langue est généralement la langue de ses parents ou de ceux qui le gardent à l'absence des parents, si ceux-ci ont une langue différente de celle des parents. Elle devient sa langue maternelle. Dans le cas malien, la langue maternelle des enfants est celle de leurs parents, sauf ceux qui naissent dans un pays étranger où la langue est différente de celle des parents dans le pays d'origine. Donc à travers la socialisation, l'enfant apprend à manipuler, à parler sa langue maternelle et à la comprendre mieux tout au long des premières années de sa petite enfance. On considère cette langue comme celle qu'il comprend mieux et dans laquelle il apprend mieux. La plupart du temps, c'est la langue parlée dans sa communauté. Quand il est placé dans un environnement où on parle une autre langue, l'enfant cherche toujours à s'approcher des personnes qui parlent sa langue pour communiquer avec eux. A l'école par exemple les enfants qui parlent la même langue jouent généralement ensemble. Ceci est saillant dans les écoles sud africaines où la multiplicité des races et des langues est très grande. Avec l'abolition de l'Apartheid les enfants noirs, indiens et blancs fréquentent la même école. Dans les écoles primaires visitées, les enfants qui parlent xhosa s'asseyaient à la même table en classe et jouent ensemble pendant la récréation. Ceux qui parlent afrikaans font de même et ceux qui parlent anglais aussi. Ceci n'est pas lié aux séquelles de l'Apartheid, car ces enfants de 6 à 10 ans ne connaissent pas l'Apartheid, qui a pris fin il y a plus d'une décennie ; mais à la langue maternelle des enfants dans laquelle ils communiquent mieux et comprennent mieux. On ne fera pas attention à cet aspect du comportement des enfants au Mali, car presque tous les enfants parlent la même langue selon la région d'où ils sont originaires, sauf ceux qui suivent leurs parents dans une autre Région du pays, où une autre langue est dominante. Les enfants aiment s'exprimer dans leur langue maternelle plus que dans une autre qu'ils ne maîtrisent pas. A l'école unilingue ils s'efforcent de parler la langue qu'ils ne maîtrisent pas, car ils y sont obligés, et seulement un petit nombre d'entre eux y arrivent.

b- L'importance de la langue maternelle dans l'éducation

Skutnabb Kangas donne la raison pour laquelle les enfants doivent être enseignés dans leur langue maternelle quand on veut leur apprendre une seconde langue.

« On enseigne les enfants dans leur langue maternelle pour que leur succès scolaire ne soit pas retardé ou mis en péril. La base académique ferme que la

langue maternelle leur donne est importante dans le transfert des habiletés en anglais. Une fois que l'enfant sait lire en espagnol, il n'a pas besoin de réapprendre à lire en anglais. Si ces habiletés littéraires sont d'abord développées dans la langue maternelle, le succès scolaire en anglais sera certain. » (Skutnabb Kangas, 1998:293); (notre traduction)

Pour que le succès scolaire des enfants ne soit pas en péril, l'acceptation de leur langue maternelle à l'école est nécessaire et obligatoire.

Ceci sera un grand pas en avant à l'endroit du succès des enfants. Il permettra une meilleure interaction entre le maître et les élèves, si celui-ci comprend cette langue. Leur participation au cours deviendra importante dans ce cas. Cummins, J. (1998) se réfère à une étude conduite par la commission américaine des droits de l'homme (1973) en Amérique du Sud-Ouest pour montrer que les étudiants américains d'origine européenne sont félicités et encouragés 36% plus que les étudiants d'origine mexicaine, et leurs contributions en classe étaient fréquemment prise en compte 40% plus que celles des étudiants d'origine mexicaine. La conclusion qu'on peut en tirer est que les étudiants d'origine mexicaine ont une performance scolaire faible par rapport à ceux d'origine européenne qui ont l'anglais comme langue maternelle. Une observation en classe dans le contexte malien montrera la même chose si des élèves français qui ont le français comme langue maternelle faisaient la même classe que les élèves maliens, qui ont le bambara ou une autre langue nationale comme langue maternelle. Il y aura une nette différence entre la participation et la contribution des élèves français et celles des Maliens dans une classe unilingue avec le français comme langue d'instruction. D'autre part, tous les enfants ont une des langues nationales comme langue maternelle au Mali. La langue d'instruction étant le français, il est difficile pour eux de communiquer avec le maître et de contribuer à l'apprentissage en classe, qui est surtout basé sur ce que Fiere, (1983, 1987) nomme le « model bancaire » (*The Banking model*) où le maître est supposé déposer des informations et des habiletés dans la mémoire des élèves vue comme une banque, qui caractérise l'éducation dans les pays occidentaux industrialisés. Ce manque de contribution freine ou ralentit leur succès scolaire. Ce ralentissement ou freinage n'est spécifiquement pas dû à leur manque d'intelligence, mais en grande partie à la langue étrangère qui constitue une barrière entre eux et la connaissance. Cette pédagogie centrée sur le maître fait dépendre considérablement le succès des élèves de leur mémoire.

En supposant que la langue d'instruction devienne la langue maternelle des enfants, il est facile pour eux de contribuer aux cours. Leur participation et leur contribution seront régulières et appréciables. Leur avancée scolaire bénéficiera de cette participation et contribution, car elle en dépend considérablement. Cummins supporte l'idée que l'interaction entre l'élève et le maître, et entre élèves est centrale au succès de l'élève plus que toute méthode d'enseignement. Contrairement à la pédagogie traditionnelle, Cummins privilégie celle basée sur la culture à travers l'écriture dans différents genres littéraires.

La conceptualisation est aussi centrale à l'éducation dans la langue maternelle. Dans son article sur l'éducation bilingue en Swaziland, Thalile Mbatha étudiante en Phd (doctorat) à l'université de Cape Town considère cet aspect de l'usage de la langue maternelle dans l'éducation. Elle signale que la langue maternelle « *sert de pierre de soutien et permet aux enfants de s'adapter à l'école, et les aide à comprendre les concepts qu'ils trouvent difficiles dans une autre langue* », « *La conceptualisation dans les premières années d'apprentissage de l'enfant est facilitée dans une langue qu'il parle et utilise dans sa vie quotidienne, que dans une langue étrangère.* » (Mbatha, T. 2001 : 92 citée dans Tracy Beckett); (notre traduction)

c- L'avantage de l'éducation bilingue

L'éducation bilingue est un système qui utilise la langue maternelle de l'enfant et la langue étrangère dominante dans l'éducation. Ce système donne un avantage à l'enfant dans la mesure où sa langue maternelle est utilisée dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de la connaissance, ce qui donne un plus à son intelligence, son amour propre et lui ouvre la voie pour explorer d'autres horizons.

L'amour propre est un phénomène psychologique qui donne du poids à tout ce que l'Être Humain fait. Ceci est très important dans l'éducation, car l'enfant a besoin de se sentir en sécurité et valable dans tout ce qu'il fait. Comme précédemment signalé, la langue qu'il comprend mieux est sa langue maternelle dans laquelle il peut tout faire. Accepter et donner de la valeur à cette langue revient à faire de même pour l'enfant.

L'éducation bilingue, en assurant l'amour propre à l'enfant ouvre son intelligence et beaucoup de portes, contrairement à ce que Schlesinger pense (Il affirme sans preuve que l'éducation bilingue ferme la porte du monde aux enfants). Une multitude de théories bilingues confirment la nécessité et l'importance de l'usage de la langue

maternelle dans l'éducation pour le développement harmonieux de l'intelligence, qui aboutit à une bonne performance scolaire de l'enfant. Cummins élabore la théorie de la relation entre l'usage de la langue maternelle de l'enfant en classe, son interaction avec le maître et son succès scolaire.

«Quand l'enfant ou de l'étudiant développe le sens de soi à travers ses interactions avec le maître, il est probable qu'il s'applique à l'effort scolaire et participe activement à l'instruction. Cet apprentissage conséquent est l'essence qui génère plus d'effort scolaire. Plus on apprend, plus on veut apprendre, et plus d'effort on est prêt à consacrer à cet apprentissage. Dans le cas contraire, quand la langue des étudiants, leur culture et expériences sont ignorées ou exclues de l'interaction en classe, les étudiants se sentent immédiatement dans une position désavantageuse. Tout ce qu'ils ont appris dans la vie et dans le monde jusqu'à ce point est considéré comme inapproprié dans l'apprentissage à l'école. S'il y a peu de points de connexion avec le contenu du programme ou l'instruction scolaire, les étudiants sont supposés apprendre dans un vide expérimental. Leur silence et non participation dans ces conditions ont été interprétés comme un manque de compétence et d'effort scolaire.» (Cummins, J.1996: 2-3); (notre traduction)

Comme Cummins le signale bien, pour pallier cette inactivité des élèves, un changement est nécessaire. Ceci contre-balance l'affirmation de Celis sur une des causes de la faillite de l'enseignement blanc en Afrique, l'inactivité des élèves en classe, qui selon lui est due à l'éducation traditionnelle de non-contestation. Cette citation répond à ma question par rapport à cela (7.) L'inactivité des élèves en classe n'est pas due à une quelconque influence de l'éducation traditionnelle africaine qui ne permet pas aux enfants de poser des questions. Elle est surtout due à la langue d'enseignement étrangère que les élèves ne comprennent pas ou comprennent mal et ne maîtrisent pas. Cette langue écarte aussi leur culture et leurs expériences passées dans la vie.

Critique des pour de contre de la littérature sur l'éducation bilingue

La littérature favorable à l'éducation bilingue avance des théories non vérifiables dans l'immédiat. Le transfert de compétence académique d'une langue à l'autre, l'hypothèse d'interdépendance entre les langues, ne convainquent pas beaucoup personnes. Les résultats de ces dites théories se font attendre pendant des années. La plupart des élèves acquièrent vite ces compétences dans la première la langue maternelle, mais tardent à les acquérir dans la seconde langue. Ils apprennent facilement à parler, lire et écrire dans leur première langue, ce qui prend beaucoup de temps dans la seconde langue. Il convient de dire que ce système n'est pas facile à apprécier et évaluer

dans le bon sens pour des parents qui visent la perfection dans la seconde langue pour leurs enfants dans un bref délai. Sans ne vouloir dire que l'éducation bilingue empêche cette perfection, elle prend du temps à se concrétiser, car apprendre deux langues à la fois ne rime pas avec la vitesse que les parents recherchent dans l'obtention de bons résultats dans la seconde langue. L'attitude politique envers le système rentre toujours dans ce cadre. Ces inquiétudes sont légitimes.

D'autre part le débat engagé à ce sujet montre la réticence envers le système et le feu vert pour le monolinguisme.

Le monolinguisme a caractérisé l'éducation en Afrique pendant plusieurs décennies et continue de le faire. Il a eu le mérite de former les cadres méritants qui dirigent le continent, des dirigeants qui parlent parfaitement anglais ou français, capable de réflexion objective et fructueuse. Rappelons que l'école a enregistré beaucoup de renvois et d'abandons au fil des années. Le système étant calqué sur le Model européen avec les langues européennes beaucoup de jeunes gens le trouvèrent difficile ou impossible à suivre. L'acquisition de la langue posa d'énormes problèmes aux élèves et les compétences académiques et intellectuelles firent énormément défaut aux élèves. Les pertes furent très importantes par rapport aux acquis.

La critique de ces deux systèmes m'amène à la conclusion que si l'éducation bilingue tarde à donner de bons résultats, mais arrive à donner des résultats de qualité sur plusieurs années (dans deux langues et deux cultures) avec limitation des pertes et accroissement des acquis, et que l'éducation monolingue donne peu de bons résultats et beaucoup de résultats médiocres à court et long terme, il est préférable de s'engager dans la première voie plutôt que la seconde. Elle permettra à l'école de sortir de son enlisement et de faciliter l'accès et la réussite à beaucoup d'enfants.

L'éducation bilingue peut être un remède à l'inégalité et à la sous représentation des populations à faible revenu qui ont une langue différente de la langue majoritaire, la langue d'instruction à l'école, car la langue vernaculaire permet l'éducation pour tous, riche ou pauvre. Elle permet aux enseignants de revoir leur méthode d'enseignement axée sur le 'model bancaire' (Cummins, J. 1996) pour permettre aux enfants de mieux s'exprimer en se référant à leurs expériences précédentes, leurs idées et leurs sentiments. Cela leur permettra de devenir plus critiques sur les leçons et textes avec l'appui du maître, qui pourra lui aussi relier ses leçons aux événements contemporains, et à la vie des enfants, ce qui leur permettra de mieux apprendre.

L'enseignement doit chercher à éveiller la curiosité de découverte chez les enfants, non une passivité qui rend leur esprit paresseux. Dans le but d'éveiller cet esprit en l'enfant, « le maître doit lui poser des questions qui vont au-delà de la simple transmission de l'information » (ibid.) et l'encourager à lui poser des questions similaires en retour. Cela amène l'enfant à participer à la discussion avec le maître, et lui permet de connaître ce qu'il ignore d'un sujet donné. Pour que l'interaction entre le maître et l'élève donne des résultats encourageants, il est nécessaire qu'elle se passe initialement dans la langue que l'élève comprend mieux, afin de ne pas devenir un monologue pour le maître. Les enfants font des progrès aussi bien en langue maternelle qu'en seconde langue quand ils travaillent en petit groupe que quand ils travaillent globalement. (Cummins, 1996)

A partir de ces théories de Cummins, je donnerai des arguments sur l'élaboration d'un programme efficace dans l'éducation bilingue.

H- Programme efficace et enseignement dans la classe bilingue

1- Programme efficace

Beaucoup de programmes d'éducation bilingue existent (voir annexe 2 Page : 108-110), des programmes de transition et des programmes de maintien de la langue maternelle. Les programmes de transition ont pour but de maintenir la langue maternelle jusqu'au moment où l'enfant montre une capacité initiale d'interaction verbale dans la langue étrangère. La langue maternelle est alors retirée du programme pour laisser la place à la langue étrangère.

Contrairement aux programmes de transition, les programmes de maintenance maintiennent la langue maternelle parallèlement à la langue étrangère pendant tout le long de la scolarité. Comme précédemment annoncé, l'enfant doit commencer sa scolarisation dans sa langue maternelle. Le maintien de cette langue ou son retrait du programme scolaire a une influence considérable sur son succès scolaire. L'exemple du Cap Occidental en Afrique du Sud dans les écoles anciennement pour noirs, en matière d'éducation bilingue montre que le retrait de la langue maternelle du programme scolaire au niveau de la 4ème année ne favorise pas l'apprentissage des enfants. Les maîtres trouvent que l'enseignement doit se poursuivre dans les deux langues (langue maternelle et anglais). Ils trouvent que les élèves réussiraient mieux aux examens s'ils composaient en langue maternelle. David Ramirez J. montre que l'apprentissage de la langue ne peut pas être précipité à travers une plus grande exposition à la langue

(Pluddemann, P. R. 1996) Pluddemann. Il fait la comparaison avec les conséquences du non-respect d'un guide de cuisson de gâteau qui préconise que le gâteau soit cuit à une température de 250 degrés Celsius pendant une heure. Si la cuisson est accélérée par une température de 500 degrés Celsius pendant une demi-heure, le gâteau brûle. De la même façon quand l'enfant est fortement exposé à une langue à l'école qu'il n'utilise que partiellement ou pas pendant le reste de la journée, il a de fortes chances d'être brûlé sur le plan académique. (Ibid.) Les enfants doivent suivre un programme qui maintient leur langue maternelle aussi longtemps que possible. Ceci leur permet d'acquérir le CCIB et le CIAL dans les deux langues.

2- L'enseignement dans la classe Bilingue

Le changement pédagogique avancé par Kangas et Cummins est soutenu par beaucoup d'autres auteurs comme Adams (1977), Doughty et Thornton (1973), Barnes (1971), Britton (1970) Flanders (1970) cités dans Wendy J. Flanagan (1980).

Doughty et Thornton divisent la langue en deux catégories : la langue de la vie et la langue de l'apprentissage (à l'école). Notons que cette distinction est faite dans la première langue de l'enfant. C'est à dire que la première langue de l'enfant contient deux rhétoriques différentes à fonctions différentes. Ils se réfèrent à la langue de la vie comme celle utilisée dans la vie de tous les jours et à la langue de l'apprentissage comme celle utilisée dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils assument qu'il existe une interdépendance totale entre ces deux rhétoriques. *«A moins que le maître reconnaisse cela, il fera face aux « problèmes linguistiques » et ne sera jamais capable de donner un sens au besoin linguistique des élèves.*

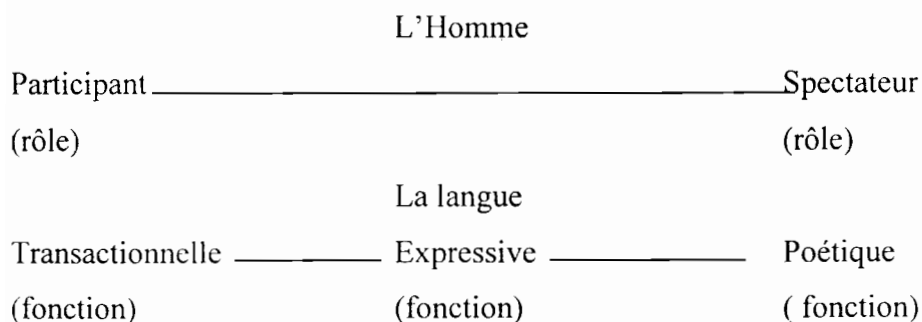
Ceci révèle que la langue maternelle de l'enfant, qu'elle soit majoritaire ou minorée, officielle ou indigène doit être enseignée à l'école. Car l'enfant doit connaître les deux rhétoriques qu'elle contient. Parler sa langue maternelle à la maison n'est pas suffisant pour la maîtriser de façon académique. Son apprentissage à l'école est le seul moyen de la maîtriser et de générer une richesse pour l'enfant.

Britton avance l'hypothèse que l'Homme opère dans la vie comme spectateur et participant. Il est spectateur quand l'expérience d'autres personnes lui est récitée et partagée avec lui, plus fréquemment comme divertissement. Il prend le rôle de participant quand il participe à ses propres affaires ou aux affaires du monde. Britton fait un schéma des trois fonctions de la langue en accord avec les deux rôles que l'homme prend dans la vie. Le besoin de réagir et de décider caractérise le rôle de

participant d'agir et de décider en réponse aux demandes sociales de la coexistence humaine. La langue du participant est celle de l'information, de l'instruction, de la persuasion, de l'argumentation, de l'explication, de la planification et de la conclusion.

Schéma des deux rôles que l'homme prend et des trois fonctions de la langue.

(schéma à lire de droite à gauche)



(Résumé schématisé inspiré de Wendy J. Flanagan (1980))

Ce schéma nous donne une idée sur les étapes à suivre dans l'enseignement de la langue à l'école primaire. L'enfant doit commencer par le rôle de spectateur en classe où le maître est sensé lui lire des histoires qu'il pourra lire de lui-même. Avant de prendre le rôle de participant, il doit être capable d'exprimer ses propres idées. Pour ce faire le maître a un rôle à jouer. C'est le moment où les questions de réflexion critique interviennent pour pousser l'enfant à exprimer ses propres idées et opinions sur un texte. La phase terminale qui est la phase transactionnelle dans le rôle de participant s'exprime par l'écriture de ces idées et opinions.

Les théories de Doughty, Thornton et Britton se rapprochent de celles de Cummins sur le CCIB et le CIAL, et facilitent leur enseignement dans les deux langues obligatoires en classe bilingue. CCIB (Compétence de Communication Interpersonnelle de Base) fait référence à la capacité de l'élève de parler couramment une langue donnée avec d'autres personnes en utilisant des aspects très contextualisés. CIAL (Compétence Intellectuelle et Académique de la langue) fait référence à la capacité de l'élève de lire, d'écrire, de réfléchir et de discuter les informations et concepts contenus dans les livres ou journaux à un niveau décontextualisé.

Wendy J. (1980) soutient que la connaissance de ce schéma aiderait probablement les maîtres à apprécier la demande linguistique faite sur les élèves et seraient mieux capables de développer un programme équilibré pour le développement de la langue. Rosen (1969) cité dans Wendy (1980) s'intéresse à la demande

linguistique. Elle note que la demande pour l'écriture transitionnelle est infinie à l'école. Cependant, la langue expressive avec toute sa vitalité et sa richesse est le seul sol possible sur lequel l'écriture transitionnelle peut pousser. (P : 138)

Ce schéma étant conçu pour l'enseignement des enfants de la langue majoritaire (anglais /français), peut être utilisé efficacement dans l'enseignement des enfants de la langue minorée à travers l'éducation bilingue. Appliqué dans l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère, il permet aux maîtres de donner plus de rôles aux enfants et d'être plus flexible dans l'enseignement. Les enfants seront poussés à développer des capacités académiques comme l'écriture et la lecture de façon rapide. Flanders qui s'intéresse plus à l'interaction entre le maître et les élèves dans la classe signale que quand les maîtres adoptent un comportement plus flexible et coopératif cela conduit à une grande participation des élèves dans la classe. Les élèves adoptent une attitude plus positive envers le maître et le travail scolaire, et l'apprentissage par conséquent. L'association pour la supervision et le développement de Programme de Yearbook de 1962, que Flanders cite, montre que la créativité est possible seulement si elle vient de l'élève. Elle ne peut pas intervenir dans une classe dominée par le maître ou dans une classe à fin limitée (Wendy, J. 1980 : 37)

« La créativité ne s'apprend pas dans la restriction. C'est un produit de la diminution ou du retrait des barrières. C'est le choix d'être différent, d'oser changer, et de s'aventurer.... La conformité et la créativité s'excluent mutuellement. Ce qui produit l'un tend à détruire l'autre. » (Ibid.) ; (notre traduction)

3- L'alphabétisation fonctionnelle et l'éducation bilingue

L'alphabétisation fonctionnelle est généralement considérée comme l'éducation des adultes. Les adultes sont éduqués pour être fonctionnels dans tous les secteurs de la vie. Cette éducation est faite dans leur langue maternelle ou première langue. Elle s'avère être efficace dans la réduction de l'analphabétisme parmi les adultes. De la même manière l'éducation bilingue vise à ouvrir la voie de la double alphabétisation pour les enfants de la langue indigène. Elle vise aussi à rendre l'éducation plus efficace en prenant en compte l'expérience des enfants. Cette expérience est prise en compte efficacement à travers l'alphabétisation fonctionnelle. L'introduction des activités quotidiennes de la vie comme la santé, l'agriculture, l'élevage, le commerce dans le programme de l'éducation bilingue, peut faciliter la compréhension de l'enfant et donner un sens à l'éducation. L'expérience du Kenya en la matière montre que les

enfants développent une compréhension en langue vernaculaire et en anglais. (Eisemon, O.T. 1988) L'alphabétisation fonctionnelle peut amener un changement pédagogique pour donner plus d'opportunités à l'élève de participer à son propre apprentissage. Elle peut aussi être une source de développement des capacités linguistiques et académiques de l'enfant.

4- La formation des maîtres

L'éducation est un domaine comme tout autre, qui a besoin de personnel pour son application. Le personnel enseignant est indispensable à l'école et la qualité de l'enseignement dépend de sa formation. La formation des maîtres devient un impératif dans ce cadre. Un changement d'orientation du système éducatif ne peut s'appliquer sans que les maîtres soient formés à cet effet. L'éducation bilingue est un nouveau système en Afrique et particulièrement en Afrique de l'Ouest où le système monolingue a sévit pendant longtemps. Alors, le besoin se fait sentir de former les maîtres à ce nouveau système. Les maîtres doivent être formés à maîtriser les langues vernaculaires, et à les enseigner. En outre il est important de les former à d'autres approches d'enseignement autre que la descriptive. Ils doivent apprendre à utiliser beaucoup de sources d'information dans l'enseignement et faciliter la compréhension des élèves. Il est aussi souhaitable de leur apprendre à développer la créativité chez les élèves.

L'enseignement dispensé par les maîtres et sa qualité restent le nerf de la qualité de l'éducation et de la réussite des élèves. Toute réforme éducative doit être obligatoirement suivie de la formation des maîtres dans ce sens, car ils sont les acteurs principaux de la dite réforme. Faute de la formation des maîtres l'éducation bilingue restera une théorie non vérifiable. C'est alors que l'approche communicative et ses composantes comme la culture visuelle et la dramatisation sont proposés dans ce mémoire comme devant faire partie de la formation des maîtres.

Il est aussi important que les maîtres changent de mentalité vis à vis des langues vernaculaires dans l'enseignement. La difficulté de leur tâche dans l'enseignement monolingue peut être assouplie dans l'enseignement bilingue du moment où les élèves comprendront mieux leur message. Du point de vue intellectuel cela permettra aux élèves de développer des capacités intellectuelles qui leur faisaient défaut dans le système bilingue. Leur enseignement sera plus valeureux, car les élèves auront des résultats meilleurs.

5- L'enseignement communicatif de la langue

L'enseignement communicatif de la langue est surtout basé sur le contexte, le contenu et le sens qui en est dérivé. Il vise à communiquer le sens du contenu en classe, et à développer la capacité de compréhension des élèves. Un sens est toujours exprimé quand un thème est enseigné. A travers l'enseignement communicatif de la langue, les élèves ont une grande opportunité d'acquérir le *CCIB* et *CIAL*. Cela leur donne la chance de développer leur capacité linguistique aussi bien qu'intellectuelle. Le sens authentique des événements – les sens échangés pour des objectifs de la vie réelle peuvent augmenter considérablement la compétence intellectuelle des élèves. Leur compétence scolaire peut en dériver.

« La raison pour intégrer la langue et le contenu vient de la rapidité avec laquelle les élèves apprennent une langue quand elle est apprise dans un contenu et un contexte, qui leur sont généralement familiers et attrayants. « L'instruction de la langue étrangère basée sur le contenu met l'accent sur l'usage de la langue pour interpréter, exprimer et négocier le sens. (Savignon, 1991 cités dans Cenoz, J.& Genesse, F.1998 : 36) « La classe où la langue est enseignée de façon communicative est caractérisée par des activités et tâches qui ont un objectif et qui requièrent un échange authentique de sens. » (ibid.); (notre traduction)

L'apprentissage a besoin d'être stimulé par des facteurs qui la rendent intéressante.

6- La culture visuelle

Le visuel est un instrument efficace, qui peut être exploité au profit de l'éducation pour rendre l'enseignement plus bénéfique et attrayant pour les enfants. Les images ont le pouvoir d'attirer l'attention et de rendre la compréhension facile. Les enfants aiment dessiner pour exprimer leur subjectivité et la façon dont ils comprennent la réalité. En incorporant le visuel dans l'éducation, on permettra aux enfants de mieux s'exprimer et d'avoir une bonne compréhension. Il permet aux maîtres d'explorer la créativité des enfants et facilite leur apprentissage. La facilitation de l'apprentissage intervient quand le maître illustre les leçons avec des images correspondantes. En outre les images sont d'excellents moyens de communication qui rendent l'enseignement communicatif facile. Les maîtres doivent faire de plus en plus usage des images dans l'enseignement, car elles contribuent d'une manière à lever la barrière linguistique due à la difficulté de compréhension. La culture visuelle a beaucoup de niveau d'évolution : la sémiotique, l'icône, l'indice, et le symbole. (Kress, G & Van Leeuwen, T, 1996 : 6-7) Pour un but éducatif, la sémiotique est plus appropriée pour les enfants. Elle est basée

sur la dimension sociale des objets. Du fait que le social est important dans l'éducation, tout ce qui l'améliore et nous rend conscients de son importance ne doit être négligé dans l'enseignement. *«Ne pas être visuellement lettré commencera à attirer des sanctions sociales. La culture visuelle sera un sujet de survie, spécialement au lieu de travail.»* (Ibid. : 3) Cette citation nous montre l'importance du visuel dans la vie et dans la société. Comme l'éducation a le but de préparer les enfants pour un avenir meilleur dans la société, elle doit mettre un accent particulier sur le besoin de culture visuelle des enfants. Toujours sur le plan sociétal, le visuel permet d'enseigner différentes cultures et modes de vie. Contrairement au prescriptivisme Chomskien et au structuralisme Whorlfien de la culture littéraire, la culture visuelle n'est pas universelle, car elle représente une diversité culturelle. Les images peuvent être utilisées dans toutes les matières d'enseignement. Elles peuvent aussi être utilisées pour expliquer des théories plus compliquées pour les élèves. En plus du visuel les élèves ont besoin de pratiquer leur langage pour développer leur langue expressive. De ce fait je propose la dramatisation comme un outil efficace pour cela.

7- La Dramatisation

La dramatisation est une mise en scène, qui permet aux participants de s'exprimer clairement sur un sujet précis, comme au théâtre. Sur le plan éducatif, la dramatisation permet aux élèves de mieux pratiquer leur compétence linguistique comme le langage. Son aspect récréatif leur permet d'acquérir cette habileté plus rapidement. Cela permet à l'enfant d'être articulé dans la langue et d'être confiant. Comme couramment dit, la pratique nous rend parfait. *« Les élèves enthousiastes qui apprennent à parler clairement et fort, et à s'adresser aux camarades, développent des compétences qui rendent le voyage de la vie plus facile. »* (notre traduction)

Cela résume tout le bienfait que la dramatisation apporte aux enfants dans la maîtrise d'une langue maternelle ou étrangère. Il est très important que les élèves soient articulés dans la ou les langues qu'ils apprennent, car toute performance dans une langue est d'abord évaluée par la capacité de parler couramment et correctement cette langue. Ceci est très important dans l'éducation bilingue, car quand les enfants apprennent une seconde langue ils doivent avoir l'opportunité de la parler.

Tous ces principes d'enseignement échoueraient si le soutien parental n'est pas présent pour accélérer ou maintenir ses résultats.

I- Le soutien des parents et l'efficacité du programme

D'autre part, l'éducation bilingue facilite la participation des parents d'élèves dans la vie de l'école et dans le succès scolaire de leurs enfants. L'acceptation de la langue des parents à l'école les motive à s'intéresser à l'école et à la vie scolaire des enfants. Par exemple les parents pourront aider leurs enfants à travailler sur leurs devoirs à domicile quand ils comprennent la langue utilisée dans le devoir. La lecture de petites histoires aux enfants réveille considérablement leur intelligence. Ces histoires peuvent être dans leur langue maternelle comme dans la langue étrangère. Mais celles en langue maternelle sont plus bénéfiques et très importantes dans la petite enfance. Les parents sont mieux placés pour faire cela. L'implication des parents dans la vie scolaire des enfants demande qu'ils voient leur langue valorisée à l'école et qu'ils soient eux-mêmes lettrés dans cette langue, car les enfants auront besoin de leur participation tant en oral qu'en écrit.

Flora, Macleod, montre que beaucoup de réformes ont échoué faute de manque du soutien parental dans l'éducation des enfants. Elle fait référence à la Conférence Nationale des Associations des parents et maîtres (NCPTA) en Angleterre et au Pays de Galles, qui s'est prononcée sur l'importance de l'implication des parents dans le succès scolaire des enfants. Les conseils aux parents étaient :

- 1- *« Si le maître sait que vous vous intéressez au travail de votre enfant et que vous voulez travailler avec lui, elle ou il peut envisager d'utiliser efficacement votre aide pour mieux enseigner. Donc n'attendez pas qu'il ait des problèmes- Montrez votre intérêt et donnez une meilleure chance à votre enfant.*
- 2- *Les maîtres accueillent le soutien, qui aide votre enfant à obtenir le meilleur de son temps à l'école.*
- 3- *C'est le travail du maître de planifier un bon programme éducatif, mais vous pouvez encourager votre enfant à apprendre avec enthousiasme.*
- 4- *Les parents ne réalisent pas souvent que les activités de tous les jours, telles que parler ou chanter aux petits enfants ou calculer le budget familial ou préparer le repas de la semaine peuvent aider les enfants à pratiquer ce qu'ils ont besoin d'apprendre à l'école. Son maître sera content de vous suggérer comment vous pouvez l'aider. » (Macleod, F 1989 : 160-61); (notre traduction)*

Il est vrai que l'implication et le soutien des parents sont cruciaux dans le succès scolaire des enfants, un accent particulier est mis sur leur nécessité dans l'éducation bilingue. Cummins, 1996 nous indique que les enfants dont les parents avaient une attitude favorable envers l'éducation bilingue, faisaient des progrès rapides dans la

lecture en anglais et en espagnol entre la 3^{ème} année et la 6^{ème} année que ceux dont les parents avaient une attitude défavorable ou ambivalente.

L'importance du rôle des parents dans l'éducation des enfants est toujours révélée dans le journal sud africain (City Vision, 2002 : 6) je cite :

« Les maîtres vous diront, lisez à votre enfant et il aimera lire. Les maîtres vous diront, laissez vos enfants lire pour vous, et ils sauront que vous les valorisez ainsi que leurs capacités de lire. Il y a plusieurs façons de nourrir l'amour de lire aux enfants. Voici dix conseils utiles ;

- 1- *Lisez journalièrement aux enfants.*
- 2- *Prenez une carte de bibliothèque familiale et utilisez-la.*
- 3- *Permettez à votre enfant d'acheter régulièrement un magazine et un journal tant que c'est approprié.*
- 4- *Cultivez le désir de communiquer aux enfants. Ecrivez des lettres à votre enfant. Faites-lui vous écrire une lettre. Laissez des notes dans la maison. Ceci marche aussi bien pour votre futur lecteur et votre futur écrivain.*
- 5- *Montrez que la lecture fait partie de la vie quotidienne. Si il ou elle aime la cuisine, discuter comment lire des recettes peut vous permettre d'être un(e) bon(ne) cuisinier(ère). Si il ou elle aime le sport, alors parlez lecture des pages de sport.*
- 6- *Enseignez à votre enfant les différents objectifs que la lecture sert. Différenciez entre la lecture pour le plaisir et la lecture pour des informations, pour que l'enfant apprenne les différentes techniques de la lecture.*
- 7- *Faites-lui des cadeaux pour la lecture. Achète-lui un livre que vous aimiez quand vous étiez enfant, et lisez-le ensemble.*
- 8- *Enseignez à votre enfant les différentes sortes de livre.*
- 9- *Ecrivez un livre familial. Ecrivez une partie chaque mois ou chaque année. Lisez-le ensemble la veille du nouvel an.*
- 10- *Lisez des poèmes. Il y a beaucoup de poèmes pour enfants. Ils sont amusants, réfléchitifs et facile à lire à haute voix.*

Les enfants qui lisent à la maison travaillent généralement mieux à l'école que ceux qui ne lisent pas. La manière la plus facile de faire avancer l'enfant, d'augmenter son estime de soi et son niveau de lecture est de lire pour lui. » ;
(notre traduction)

Skutnabb Kangas (1988) nous fait part des avantages de l'éducation bilingue tant sur le plan académique, pédagogique que psychologique.

« L'instruction la plus importante que l'école donne est l'enseignement des différentes compétences de base qui sont la lecture et l'écriture. D'un point de vue pratique toutes les connaissances acquises après sont fondées sur ces compétences. Notre capacité de lire et d'écrire nous rend indépendant et fait de nous des individus capables d'acquérir des connaissances et de les communiquer à d'autres personnes. En plus des avantages pédagogiques, nous pouvons dire que la sécurité des élèves demande que l'instruction au niveau primaire se fasse dans leur première langue. Les enfants se sentent plus en sécurité quand ils commencent l'école dans une langue qu'ils connaissent, plutôt que dans une langue qui leur est étrangère. L'enseignant de la langue

maternelle devient souvent une personne avec laquelle ils s'identifient. » ; (notre traduction)

Elle fait une différence entre la pédagogie utilisée dans l'enseignement de la langue étrangère en programme unilingue et celle utilisée dans l'enseignement des deux langues en programme bilingue. Elle supporte Cummins dans son argumentation en faveur du changement pédagogique qui doit s'opérer afin que les enfants acquièrent la connaissance à travers les deux langues. Ces techniques d'enseignement donnent un atout aux maîtres pour rendre l'hypothèse d'interdépendance une réalité.

J- Hypothèse d'interdépendance entre les deux langues

L'hypothèse d'interdépendance est une théorie développée par Cummins qui soutient l'idée que quand quelqu'un apprend les habiletés académiques telles que la lecture, l'écriture et le débat académique (discussion sur des textes, manipulation des textes) dans la langue maternelle, ces compétences sont facilement transférables quand la même personne apprend une langue étrangère. *«La connaissance linguistique et l'habileté de lire et d'écrire et d'autres compétences qu'un individu a apprises dans sa première langue soutiendront l'apprentissage de ces habiletés et connaissances dans la seconde langue.»* (Cummins, J. 2000) De cette hypothèse naquit la Compétence Commune sous-Entendue entre les langues. *«Du moment que l'instruction en Lx est efficace dans la promotion de compétence en Lx, le transfert de cette compétence en Ly se fera étant donnée une exposition adéquate à Ly (soit à l'école ou dans l'environnement social) et une motivation adéquate pour apprendre Ly»* (Cummins, J. et Swains, 1986 : 87) ; (notre traduction)

L'éducation bilingue et l'éducation unilingue en Afrique partagent un point commun qui est l'apprentissage d'une seconde langue aux enfants dont la langue maternelle est minorée. La différence entre elles se situe au niveau des voies et moyens d'atteindre cet objectif.

L'éducation unilingue, en optant pour la voie la plus courte utilise directement la langue étrangère dans l'enseignement. Les élèves doivent s'efforcer de comprendre cette langue au plus vite pour apprendre et traiter des matières d'enseignement. L'effort est considérable et difficile pour des enfants qui n'ont aucune idée de cette langue étrangère, aussi bien que pour les maîtres. Certains élèves arrivent quand même à

relever le défi, et font de brillantes études. Ces élèves arrivent à apprendre la langue et les matières à enseignement. L'apprentissage de la langue n'est pas facile pour eux et enregistre souvent des défaillances. Un grand nombre d'élèves n'atteignent pas ce niveau et perdent leur chance de succès.

L'éducation bilingue, pour remédier à ce problème essaie d'utiliser la langue maternelle des élèves d'abord avant l'usage de la langue étrangère, qui rentre entièrement dans le circuit trois ou quatre ans plus tard. Ce système est plus long et les élèves n'acquièrent pas la langue étrangère dans le minimum de temps que les brillants élèves unilingues prennent. Il peut paraître que le système unilingue est plus efficace que le système bilingue.

D'un point de vue quantitatif du taux de réussite dans les deux systèmes, plus d'élèves échouent dans le monolingue que dans le bilingue. Cela n'implique pas qu'il ne peut avoir d'échec dans le système bilingue.

Etant appliquée suivant des méthodes élaborées, elle enregistre moins d'échec et donne une qualité de rendement respectable. Les voies et moyens d'apprentissage auxquels elles exposent les élèves permettent un bon apprentissage et le développement d'un esprit d'analyse et de critique dans beaucoup de situations. Plus important est l'apprentissage dans le milieu immédiat des enfants qui facilite le travail de l'élève dans sa communauté. En plus de son environnement immédiat il arrive à explorer et connaître d'autres horizons.

L'éducation bilingue est un moyen d'atténuer et de diminuer les pertes enregistrées au niveau de l'éducation des jeunes africains et d'ailleurs. Elle permet de revaloriser l'éducation pour permettre aux jeunes gens d'acquérir des connaissances authentiques afin de leur permettre de sortir de la reproduction systématique des valeurs Occidentales. L'esprit créatif qu'ils acquièrent sera un atout pour eux et pour la nation. C'est un moyen de développement sûr pour les personnes individuelles et pour la collectivité.

L'éducation bilingue, comme vue dans la revue de la littérature avance beaucoup de théories qui justifient son application et son efficacité. Le transfert de la compétence académique d'une langue à l'autre et l'hypothèse d'interdépendance entre la compétence acquise en langue maternelle et celle capable d'être acquise en langue étrangère sont les plus importantes parmi tant d'autres qui ne sont pas à négliger. Le chapitre trois de ce mémoire va concerner la méthodologie de recherche dans certaines écoles sud Africaines pour vérifier ces théories et hypothèses.

Chapitre III

La recherche empirique

La recherche empirique est le chemin le plus sûr pour obtenir les données réelles et de voir la réalité sur le terrain. C'est aussi un moyen de confirmer ou de réfuter une théorie. La théorie de l'éducation bilingue nous informe que c'est un système qui permet aux enfants dont la langue maternelle est différente de celle de l'école, de bien apprendre la langue de l'école à travers un transfert de compétence sans choc de barrière linguistique. Pour vérifier cette théorie une recherche fut entreprise dans des écoles bilingues et monolingues.

Méthodologie de la Recherche

Cette recherche est une étude de cas. Elle a été faite dans la ville (région Occidentale) du Cap en Afrique du Sud. Elle porte sur les caractéristiques de deux types d'écoles qui y existent. Bien que l'étude de cas se prête à la généralisation des résultats, les résultats de cette étude ne seront pas généralisés, car elle vise seulement à donner des informations sur l'éducation bilingue.

La collecte des données est faite dans deux types d'écoles (écoles bilingues et écoles unilingues) dont regorge la région du Cap. La recherche ne vise pas à les comparer, mais à les caractériser par rapport à la performance scolaire des enfants qui ont une langue maternelle autre que l'anglais.

J'étudierai un échantillon de 5 écoles dont 2 unilingues et 3 bilingues. Un mélange d'écoles bien fournies en matériels didactiques et d'écoles moins fournies constituerait cet échantillon pour discerner l'effet des variables, telles que (1) la disponibilité des équipements à l'école, (2) l'exposition des élèves à la langue étrangère, (3) le soutien des parents et (4) l'assiduité des élèves à l'effort scolaire.

Toutes ces variables seront prises en compte dans l'interprétation des données.

Le site de la recherche est Cape Town. Toutes les écoles sélectionnées comme écoles bilingues par le Département de l'Education de la région du Cap sont dans les quartiers populaires délimités sous le régime de l'Apartheid comme quartiers pour Noirs (Townships). Les écoles bilingues ont été sélectionnées dans un de ces quartiers compte tenue de la population cible de la recherche (enfants noirs ayant une première langue autre que l'anglais). Les enfants ayant la seconde langue officielle de l'Afrique

du Sud (afrikaans) comme première langue n'ont pas été particulièrement pris en compte parce que l'afrikaans est considéré comme proche de l'anglais, pour écarter la théorie de proximité des langues. Mais leur adaptation au programme unilingue sera aussi prise en compte. Les enfants sélectionnés ont le xhosa comme première langue, la langue africaine dominante dans la région du Cap, bien qu'une minorité d'entre eux aient le sotho comme première langue. Un Township a été sélectionné (Langa) compte tenu de la relative sécurité qui y règne comparativement aux autres.

Les écoles unilingues sont toutes situées à Woodstock (Quartier de métis d'origine malaise et indienne et de blancs moins riches). Notons que la plupart des enfants Noirs qui fréquentent ces écoles unilingues vivent dans les Townships. Ce phénomène d'abandon des écoles de Township bilingues pour les écoles de ville unilingues a commencé après la fin officielle de l'Apartheid et de la discrimination dans les écoles. Il fut surtout inspiré par la force et le pouvoir que l'anglais a dans la société sud africaine.

La collecte des données se fera à travers l'observation, et les entretiens. L'observation permettra de déterminer (1) le degré d'interaction entre le maître et les élèves, (2) la conception que les maîtres ont de l'enseignement (Model bancaire ou model co-opératif), (3) l'interaction des élèves entre eux, (4) la stratégie de management de la classe (travail en group ou travail individuel), (5) les types de questions que le maître pose.

Les données seront collectées dans les écoles unilingues et bilingues. Par souci de cohérence les mêmes types de données seront collectées dans toutes les écoles.

En conduisant les entretiens, j'administrerai un questionnaire aux élèves. Il aura comme but d'identifier leur(s) langue(s) de foyer, la langue de leur communauté, la langue qu'ils comprennent mieux, leurs difficultés avec le travail scolaire, leur capacité de retenir de ce qu'ils ont déjà appris, les facteurs qui les aident à apprendre vite. Les questions liées à la langue ne sont pas structurées, celles liées aux difficultés d'apprentissage sont structurées. Les entretiens de fond seront conduits avec les maîtres, les directeurs et les directeurs adjoints. Elles porteront sur les problèmes liés à la (aux) langue(s) utilisée(s) à l'école, la performance des élèves et les problèmes que la recherche vise à éclaircir. Ceux ci vont répondre la question de la recherche en

donnant des informations sur l'origine des élèves et leurs performances académiques en rapport avec le type d'éducation et le contexte de l'école où ils étudient.

A- Collecte des données

1- Donnée existante

Sans prendre compte du type de programme bilingue en cours dans certains pays africains, je ferai un résumé du succès enregistré de l'éducation bilingue. Nepi (1992) cité dans Pluddemann (1996) nous fait part du succès du programme au Nigeria. « Le projet du Nigeria a montré que les enfants qui ont une expérience de six ans d'enseignement en langue maternelle (yoruba) avant de changer totalement pour l'anglais avaient des avantages linguistiques et intellectuels, et étaient meilleurs en Anglais, maths, et sciences par rapport à leurs camarades qui ont changé pour l'anglais au début de la quatrième année. » (Pluddemann, 1996 : 41-42)

1- Contexte du Site de la Recherche

Comme précédemment annoncé les données sont collectées dans un township et en ville.

La situation socio-économique des townships reflète la discrimination raciale et économique dont les Noirs ont fait l'objet pendant 40 ans d'Apartheid. Dans une situation économique précaire et dans l'isolement total, les townships représentent la misère et les Noirs. A part quelques maisons construites en dur (style moderne) la plupart d'entre elles sont en tôles et souvent sans électricité. La criminalité y est courante, le petit commerce est l'activité économique génératrice de revenu. Sur le plan linguistique, la langue la plus parlée est le xhosa, le contact avec l'anglais est presque nul. Le quartier a une bibliothèque. La radio la plus écoutée est celle de la langue xhosa. La Coupe du Monde 2002 a été retransmise en xhosa. Beaucoup de journaux sont écrits en xhosa.

En ville le quartier (Woodstock) est en prédominance métisse (d'origine malaise, et indienne) avec quelques Blancs. La situation économique est deux fois meilleure que celle des Townships. Toutes les maisons sont construites en dur dans un style moderne et européen. Les coupures de courant sont inexistantes. Des magasins d'habits, et de nombreux centres commerciaux y sont implantés. La langue la plus parlée est l'anglais compte tenu de son pouvoir dans la société. Les enfants y sont totalement exposés. Les radios les plus écoutées émettent en anglais avec souvent des

intervalles pour l'afrikaans, aussi bien que les journaux. On y trouve des bibliothèques publiques et des librairies.

B- Les données de la recherche

Les données furent collectées à travers l'observation en classe, les questionnaires pour élèves et les entretiens avec le directeur et le directeur adjoint de l'école, et les maîtres. La première école visitée est une école bilingue dans le quartier populaire Noir de Langa, que je vais appeler Ecole A.

LES ECOLES BILINGUES

Entretien avec les Directeurs

1- Ecole A

A l'école A, la politique de langue d'instruction est la Double langue d'instruction : La langue maternelle (xhosa), l'anglais, et l'afrikaans. Plusieurs élèves viennent du Transkei Occidental, une région rurale pour Noirs.

En phase de fondement (de la 1ère année à la 3ème année), la langue d'enseignement prédominante est le xhosa, mais nous cherchons à réviser cela pour introduire 40% d'anglais à cause du cours d'informatique. Les élèves ont des difficultés avec l'anglais de la 4ème année à la 5ème année, parce qu'on ne parle pas anglais dans la communauté, les parents n'ont pas de télévision, ils n'écoutent pas la radio qui émet en anglais, n'achètent pas de magazines et de journaux. Au Cap Occidental (région rurale) on ne parle pas anglais.

De la 4ème année à la 5ème année, on enseigne 40% d'anglais et 60% de xhosa en classe. Le même pourcentage est utilisé pour l'anglais et de xhosa en 5ème année et 6ème année. Il n'y pas de bibliothèque formelle à l'école, le département de l'éducation ne fait rien pour ça. Mais il y a une heure de lecture chaque jour dans l'emploi du temps, qui est une forme d'encouragement à la lecture. Les élèves n'ont pas d'assistance de la maison, dû au travail des parents ou à leur analphabétisme. La plupart des maisons n'ont pas d'électricité. Les maîtres sont très motivés. Dans la salle informatique un programme de lecture est installé dans les ordinateurs pour permettre aux élèves de lire. Ils peuvent imprimer des pages pour la lecture à la maison. «Nous essayons d'inculquer la lecture aux enfants, encourager l'écriture.» Dans les compétitions l'école a été dans les 5 premiers au Cap Occidental. Une

évaluation continue est mise en place en classe dans toutes les compétences. Le taux de passage est de 98,5%, et le taux d'abandon est de 0,5% à 1%. Ceci est dû au déplacement des parents ou à la mauvaise fréquentation des enfants (fréquentation des délinquants dans le quartier). Tout le personnel parle Xhosa excepté le directeur qui parle beaucoup plus l'anglais et l'afrikaans et un peu de zoulou (langue proche du xhosa). A part l'absence de bibliothèque, l'école est bien équipée.

L'entretien avec le directeur adjoint

La tâche du directeur adjoint est liée à tout ce que le directeur lui demande de faire. Il a un rôle de gérant, d'administrateur et de chef du personnel. Il est aussi professeur de technologie en 7ème année. Il utilise plus l'anglais quand il enseigne, mais fait usage de la connaissance des élèves brillants pour l'explication en xhosa, car la majorité des élèves viennent du Transkei. Il pense que les maîtres doivent passer plus de temps avec les élèves pour qu'ils comprennent les leçons, car les élèves ne lisent pas parce qu'ils n'ont pas l'occasion de lire à la maison. Leurs maisons ne sont pas sécurisées, donc les parents ont peur de prendre des livres à la bibliothèque pour eux. Néanmoins les élèves ne sont pas loin des standards (niveau d'éducation) en Afrique du Sud. Quand les élèves passent à l'examen en 7ème année ils ne rencontrent pas de problèmes majeurs dans les écoles unilingues à langue d'instruction anglais. Un élève a l'habitude d'envoyer un e-mail à l'école pour parler de ses performances à l'école unilingue. Des élèves viennent du Transkei pour faire la 7ème année à l'école A. Ceux-ci rencontrent beaucoup de problèmes. Leur habileté d'écrire et de lire en Anglais est satisfaisante. Ils participent aux cours parce que la technologie nécessite beaucoup d'interaction. Leurs problèmes familiaux sont un handicap à leur assiduité dans les études. Néanmoins ils travaillent mieux que les élèves de l'année dernière. Leurs moyennes sont révélatrices de leur succès. Ils sont encouragés à lire des livres à la bibliothèque.

A- Observation en classe

Les parents sont fréquemment à l'école pour vérifier le progrès de leurs enfants.

1- Décor de la classe

Dans les classes de la phase de fondement (de la 1ère année à la 3ème année), la classe est décorée avec des dessins de mangue, d'orange, de banane, de table et beaucoup de choses qui attirent l'attention des enfants. Ceux ci sont nommés en xhosa et en anglais. Les dessins faits par les enfants eux-mêmes font partir du décor. Ces dessins ont le but de contribuer à la facilitation de compréhension et d'apprentissage des enfants. En plus de cela « leur estime de soi est renforcé quand ils voient leurs propres dessins affichés en classe » (communication personnelle). Les images jouent un grand rôle dans l'enseignement. Ils aident le maître à expliquer les leçons.

Dans la phase intermédiaire et senior, les classes sont décorées avec les meilleurs projets des élèves et leurs dessins.

La décoration est la même dans toutes les écoles, mais les images sont différentes.

2- Enseignement

L'enseignement se fait en collaboration avec les élèves. Le maître explique les leçons en xhosa. Cela permet aux élèves de contribuer eux-mêmes à donner les bonnes réponses. Ils contribuent en même temps à leur propre apprentissage et participent bien aux activités liées à la leçon. Le travail en groupe permet à ceux qui ne comprennent pas bien ou qui sont lents, d'apprendre vite avec leurs camarades. Il est partie intégrante de beaucoup de leçons. Le maître utilise ceux qui comprennent vite pour expliquer à ceux qui ont des problèmes. Il y a beaucoup de changement de code. La leçon est principalement expliquée en xhosa, mais elle est écrite en anglais. Les matières enseignées en xhosa ne sont pas traduites ou écrites en anglais. Les questions de la composition du premier trimestre étaient basées sur les événements quotidiens, les stars, les programmes de télévision qui intéressent les élèves. Ils étaient poussés à écrire sur leur environnement et à montrer de l'intérêt pour leur maison ou quartier. Les images servent de support à la leçon. Les élèves sont encouragés à dessiner. Les devoirs à domicile sont aussi très courants. Les magazines font partie du matériel didactique dans toutes les écoles (life skills). Les maîtres

posent beaucoup de questions d'intelligence aux élèves. Les méthodes d'enseignement sont surtout basées sur l'approche communicative.

3- Performance des élèves

Dans toutes les phases, la performance des élèves peut être répartie en trois groupes : Les bons, les moyens et les médiocres. Tous les élèves peuvent écrire, en xhosa et en anglais. Dans la phase intermédiaire et senior, les maîtres disent que les élèves travaillent bien. Ils obtiennent de bonnes notes à l'école A, mais à l'école B les notes sont moyennes. Le directeur attribue cela aux dures conditions de vie des élèves. Dans les petites classes les élèves ne peuvent pas parler anglais. Mais ils peuvent parler anglais dans les grandes classes (5ème à la 7ème année). A l'école C, les élèves commencent à parler anglais à partir de la 3ème année. Ils ne peuvent pas tous lire en 3ème année, mais savent tous écrire. Les maîtres disent que la politique de progression des élèves est à la base de ça (un seul redoublement par phase). De la 4ème année à la 7ème année leur performance en anglais devient plus productive.

4- L'assiduité au travail

Les élèves sont assidus au travail. Pendant les moments où le maître n'enseigne pas, ils lisent leurs livres publiés en xhosa ou en anglais ou lisent des magazines ou journaux. Comme ils travaillent en groupe en classe, certains se regroupent pour faire leurs projets. Les maîtres disent qu'ils font leurs devoirs à domicile régulièrement. Par contre l'assiduité au travail n'est pas satisfaisant dans les classes où les élèves ont un passé scolaire différent de celle de l'école.

B- Les questionnaires dans les écoles

Qstions	Ecole A					Ecole B				
	xhosa	anglais	xhosa/ anglais	Oui	Non	xhosa	anglais	xhosa / anglais	oui	Non
1	328	1	6			219	1	10		
2	288	2	41			188	11	32		
3				363					216	
4	310	7	18			212	9	9		
5	322	6	7			212	9	9		

6				120	243				61	155
7				122	200				94	144
8	Indivd	group				indivd	group			
	160	159				116	126			
9				310	19				202	28
10	270	28	37			172	31	27		

Ecole C

questions	xhosa	anglais	xhosa/anglais	oui	Non
1	350	2	6		
2	326	3	29		
3				323	20
4	337	12	9		
5	351	2	5		
6				119	232
7				159	190
8	Indivd		group		
	150		198		
9				295	47
10	294	35	29		

B- Les entretiens avec les maîtres**Ecole A**

1- Quelles sont les langues utilisées dans l'enseignement?

Tous les maîtres disent que deux langues sont utilisées dans l'enseignement : Le xhosa et l'anglais. Dans la phase de fondement le xhosa est utilisé à 75% ou 100%.

2- Que pensez-vous de leur performance en anglais et en xhosa?

1ère année : Les enfants travaillent bien en classe. Ils travaillent bien en xhosa qu'en anglais

2ème année : Certains travaillent bien, d'autres pas.

3ème année : En xhosa et anglais lecture et écriture, 50% sont bons, 30% sont moyens et 20% sont médiocres. La plupart des élèves médiocres font du progrès.

4ème année: En anglais et en xhosa, 60% des élèves sont bons, 30% sont moyens et 10% sont médiocres.

5ème année: En anglais 30% sont bons, 20% sont moyens, 50% sont médiocres. En xhosa 70% sont bons, 20% sont moyens, 10% sont médiocres. La moitié de la classe vient de la région rurale. Ils ont été enseignés seulement en xhosa. Certains ont fait toute leur phase de fondement en xhosa. Les autres qui ont commencé à l'école A sont meilleurs.

6ème année: Ils travaillent bien dans la langue maternelle dans toutes les matières. Ils essayent de parler anglais. Toutes les matières sont en anglais. On les encourage à bien travailler en anglais. 60% sont bons en écriture, 40% sont moyens, 65% sont bons en lecture, 40% sont bons en oral. 40% peuvent épeler les mots correctement, mais 60% essaient toujours. Ils sont bons en science, math et technologie selon les notes de la composition qui vont de 31 à 100%.

7ème année : 50% sont bon anglais, 45% sont moyens et 5% sont Médiocres

3- Sont-ils assidus au travail?

1ère année: Oui.

2ème année : Ils sont assidus au travail

3ème année: Ils sont assidus au travail. Ils font leurs devoirs à domicile et en classe. Ils lisent et écrivent des histoires d'eux-mêmes.

4ème année: Oui, ils sont contents de faire le travail en classe.

5ème année: Ils ne sont pas aussi assidus. Je dois être toujours là pour qu'ils travaillent.

6ème année: Ils ne sont pas aussi assidus au travail. Ils n'ont pas une vision à long terme. Ils sont assidus dans le sens qu'ils font régulièrement leurs devoirs à domicile. Ils ont besoin d'être suivis. Ils doivent apprendre à être responsables, et auto-suffisants.

7ème année : dès fois ils perdent le sens du travail, mais s'ils sont constamment rappelés, ils restent dans la bonne voie.

4- Obtiennent-ils de bonnes notes dans les devoirs et projets?

1ère année : Oui, plus de la moitié de la classe obtient de bonnes notes.

2ème année : Oui.

3ème année : Ils sont plus performants en xhosa qu'en anglais. Ceux qui sont médiocres font plus de devoirs à domicile. La plupart d'entre eux obtiennent de bonnes notes.

4ème année: Ils obtiennent de bonnes notes dans les devoirs et projets, mais la composition leur fait peur, ils ont des problèmes et déçoivent.

5ème année: Les projets sont meilleurs (la plupart, mais ils n'obtiennent pas tous de bonnes notes). Certains obtiennent de bonnes notes dans les devoirs.

6ème année: Ils travaillent bien en composition. 70% de la classe obtiennent une note de 50% à 100% en math et Science.

7ème année : Oui.

5- Quel est le degré et la qualité de l'interaction en classe?

1ère année : Ceux qui n'ont pas fait l'école pré- scolaire ne veulent pas participer en classe. Ils ne parlent pas.

2ème année : Il y a une bonne interaction en classe.

3ème année : Ils inter-actent bien en classe.

4ème année: 80% inter-actent bien en classe. Certains peuvent répondre en phrase entière, mais 10% en un mot.

5ème année: Pas tous. Certains ne parlent pas. Ils ne veulent pas réfléchir pour eux-mêmes. La majorité de la classe ne veut pas parler (participer à la discussion). Je les encourage à parler. Certains ont honte de parler, parce qu'ils ne pensent pas que ce qu'ils disent est bon. Dans le travail en groupe ils veulent plus parler et partager leurs idées qu'en enseignement global de la classe.

6ème année: Ils inter-actent bien en classe. Ils doivent encore apprendre à travailler en groupe comme recommander par le système OBE (Outcomes Based Education). Ils ont des problèmes en groupe de travail, parce qu'ils sont très individualistes. Ceux qui connaissent plus ne veulent pas partager leur connaissance avec les autres.

7ème année : Il y a une bonne interaction en nous. Ils sont libres de parler et partager tout en classe.

6- Quelle est votre approche d'enseignement?

1ère année : Enseignement en groupe.

2ème année : les élèves sont regroupés selon leurs niveaux. Les brillants aident souvent les faibles.

3ème année : Enseignement en groupe et activités.

4ème année: Ils ont beaucoup d'information. Je leur demande d'écrire leurs idées sur un sujet à enseigner avant de donner toute explication. Ils le font soit en groupe ou individuellement. Dans toutes les leçons je suis plutôt facilitatrice que centre de la classe.

5ème année: Avoir des informations d'eux (ce qu'ils connaissent sur ce que je vais enseigner) en leur posant des questions. Je retourne à la leçon et leur donne des tâches où ils doivent aller faire une recherche sur le sujet dans la bibliothèque de Langa. J'évalue leur recherche. Je suis facilitatrice.

6ème année: Se rassurer que les leçons ont des activités. Toutes mes leçons ont des activités pour me rassurer que les élèves participent efficacement. Ils participent en posant des questions. Ils font des présentations et écrivent des rapports, font des discussions et résolvent des problèmes. Ils participent tous fréquemment. Des fois je leur donne des informations, ils donnent aussi des informations en classe. La plupart répondent aux questions en classe.

7ème année : J'utilise différentes méthodes, ça dépend des leçons. J'utilise les questions réponses dans certaines leçons et les activités dans d'autres.

7- Faites-vous l'écoute compréhensive avec eux?

1ère année : Non

2ème année : Non

3ème année : Pas de réponse

4ème année: Oui. Je peux leur demander d'écouter les informations à la radio ou à la télévision et les reporter en classe.

5ème année: Pas de réponse

6ème année: Des fois. Pendant une session d'écoute, j'ai remarqué qu'ils sont médiocres dans cette compétence.

7ème année : Je le fais dans toutes mes leçons

8- Peuvent-ils faire une conversation en anglais?

1ère année : Non

2ème année : Non

3ème année : Certains peuvent faire une conversation en anglais.

4ème année: Ils peuvent faire une conversation en anglais. Ils créent leur propre dramatisation et jouent des rôles.

5ème année : Pas de réponse

6ème année : Pas de réponse

7ème année : Oui, la conversation sera lente, mais ils comprendront.

9- Pensez-vous qu'ils peuvent avoir des problèmes dans une école à langue d'enseignement anglais?

7ème année: Ils n'auront pas de problèmes, mais ceux qui viennent directement du Transkei auront des problèmes

Ecole B

1- Quelles sont les langues utilisées dans l'enseignement?

Tous les maîtres disent que deux langues sont utilisées dans l'enseignement : Le xhosa et l'anglais. Dans la phase de fondement le xhosa est utilisé à 75% ou 100%.

2- Que pensez-vous de leur performance en anglais et en xhosa?

		Anglais			Xhosa		
1ère année		Bon	Moyen	Médiocre	Bon	Moyen	Médiocre
		50%	30%	20%	70%	20%	10%
2ème année		50%	40%	10%	45%	40%	15%
3ème année		Pas de réponses					
4ème année		34%	50%	26%	70%	20%	10%
5ème année :	oral	60%	30%	10%	80%	10%	10%
	Lecture	70%	20%	10%	60%	30%	10%
	Ecriture	80%	10%	10%	90%	5%	5%
6ème année		Pas de réponse					
7ème année		: 30%	40%	30%	60%	30%	10%

3- Sont-ils assidus au travail?

1ère année : Oui

2ème année : Oui, ils sont assidus au travail, parce qu'ils viennent à l'école chaque jour pour apprendre. Cela montre qu'ils sont assidus.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Pas tous. Ceux qui sont assidus sont ceux qui sont motivés et encouragés à la maison.

5ème année : Ils le sont s'ils obtiennent un bon support de leurs parents à la maison.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : Les élèves rencontrent beaucoup de problèmes dans notre communauté. Cela les démotive, et comme éducateurs nous les motivons.

4- Obtiennent-ils de bonnes notes dans les devoirs et projets?

1ère année : Oui.

2ème année : Certains obtiennent de bonnes notes, d'autres s'y efforcent toujours.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui, mais pas tous, seulement ceux qui montrent de l'intérêt pour leur travail.

5ème année : Seulement quelque uns obtiennent de bonnes notes. Ils ne préparent pas les testes et devoirs.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : C'est la moyenne, la plupart.

5- Quel est le degré et la qualité de l'interaction en classe?

1ère année : Ils inter-actent bien entre eux. Aucun n'a montré un comportement inattendu.

2ème année : Il y a une bonne interaction en classe.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Pas de réponse.

5ème année: Ils inter-actent bien entre eux. Je peux dire aussi avec moi. Ils n'ont pas peur de venir poser des questions, bien que nous ayons des enfants qui sont timides. Il te faut aller à eux pour savoir s'ils comprennent.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : C'est satisfaisant, considérant le nombre qui est grand d'habitude.

6- Quelle est votre approche d'enseignement?

1ère année : Enseignement en groupe.

2ème année : Je commence du connu à l'inconnu, et je fais l'enseignement par groupe.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : L'approche centrée sur l'élève.

5ème année : Bien que nous ayons commencé avec OBE, on doit encore leur enseigner d'autres choses et nous devons utiliser des manières de l'ancien model.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : Je crois fortement en la construction de la confiance en soi et de la liberté pour que les élèves n'aient pas peur de prendre part à la discussion. C'est seulement quand les élèves prennent un rôle actif dans les échanges qu'ils apprennent.

7- Faites-vous l'écoute compréhensive avec eux?

1ère année : Oui, ils peuvent différencier les sons et les objets de leur environnement.

2ème année : Oui, en racontant des histoires, en utilisant des images et nommer différents objets qu'ils voient dans les images.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui.

5^{ème} année : Oui, ils auront l'histoire que je lis et ils auront à raconter l'histoire pour montrer qu'ils ont écouté et répondre à certaines questions.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : Quelques fois, comme c'est l'un des habiletés efficaces de l'apprentissage.

8- Peuvent-ils faire une conversation en anglais?

1ère année : Non, ils n'ont pas encore acquis la langue, ils écoutent plus.

2ème année : Non, ils ne peuvent pas utiliser l'anglais, parce qu'ils parlent xhosa la plupart du temps.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui, mais pas tous.

5ème année : Pas tous, même si nous faisons le travail en groupe, tu leur donnes une tâche, quand ils discutent, ils le font en xhosa.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : Oui.

9- Pensez-vous qu'ils peuvent avoir des problèmes dans une école à langue d'enseignement anglais?

1ère année : Non, ils sont encore jeunes, ils peuvent acquérir la langue facilement.

2ème année : oui, ils peuvent avoir des problèmes.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui, parce qu'ils l'utilisent seulement à l'école dans la classe, mais pas avec leurs parents à la maison, ni avec les camarades.

5ème année : Je ne pense pas, parce qu'ils comprennent la langue, mais ils doivent corriger les fautes.

6ème année : Pas de réponse.

7ème année : Certains peuvent s'en sortir, mais d'autres pas.

Entretien avec le directeur

Deux médias d'instruction existent à l'école. A la phase de fondement, c'est le xhosa. De la phase intermédiaire à la phase senior, c'est officiellement l'anglais, mais il y a une flexibilité pour un objectif d'explication (changement de code). 100% des élèves parlent xhosa. On estime que l'enfant doit apprendre d'abord dans sa langue maternelle. Quand il développe la confiance en soi dans la langue maternelle, il peut commencer à apprendre d'autres langues. La langue maternelle leur donne un fondement solide. Sans fondement solide ils resteront tremblants, ils n'auront jamais la confiance de s'exprimer dans une autre langue. Le taux de passage est de 97%, mais ceci ne reflète pas le niveau des élèves, car ils ne doivent redoubler qu'une fois par phase. Les maîtres ne sont pas aussi assidus au travail. Cela est dû à beaucoup de facteurs comme la non-maîtrise du nouveau programme du département de l'éducation. L'école ne dispose pas de beaucoup de ressources. Il n'y a pas de salle informatique pour les élèves, pas de bibliothèque (pas de livres pour fonctionner), pas

de salle d'Art, pas de salle multifonctionnelle, pas de terrain de sport. Le manque de ressources a un impacte négatif sur la performance des élèves.

Ecole C

Entretien avec les maîtres.

1- Quelles sont les langues utilisées dans l'enseignement?

1ère année : xhosa (100%), anglais (50%).

2ème année : xhosa- anglais.

4ème année : xhosa (60%), anglais (60%).

5ème année : xhosa- anglais.

6ème année : xhosa (60%)- anglais (40%).

7ème année : xhosa (70%)- anglais (30%).

8ème année : xhosa (30%)- anglais(70%).

2- Que pensez-vous de la performance des élèves en anglais et en xhosa?

1ère année : Ils ne peuvent pas lire et écrire en anglais. Ils font juste l'oral.

	Anglais			Xhosa		
	Bon	Moyen	Médiocre	Bon	Moyen	Médiocre
1 ^{ère} année		60%	40%	100%		
1 ^{ère} année		60%	40%	100%		
Ils ne peuvent pas lire et écrire en anglais						
2 ^{ème} année	30%	50%	20%	70%	20%	10%
Lecture	30%					
Ecriture	70%					
4 ^{ème} année						
Lecture	75%			80%		
Ecriture		45%		70%		
5 ^{ème} année :		100%		100%		
6 ^{ème} année		46%		70%		
Lecture	69%					
Ecriture	48%					

7 ^{ème} année						
Lecture	50%	35%	15%	70%	25%	5%
Ecriture	45%	45%	5%	50%	47%	3%
8 ^{ème} année	70%	20%	10%	80%	17%	3%
Lecture	100%					
Ecriture		100%				

3- Sont-ils assidus au travail?

1ère année : Ils sont assidus à leur apprentissage. Si je leur donne le travail en classe, ils le font, si je leur donne le devoir à domicile, ils le font aussi. Je suis très contente du progrès de leur apprentissage.

2ème année : Oui.

3ème année : Pas de réponses.

4ème année : Oui.

5ème année : Pas assez.

6ème année : La plupart, mais il y a ceux qui sont turbulents et qui n'obtiennent pas de bonnes notes.

7ème année : Très assidus, presque tous.

8ème année : Oui.

4- Obtiennent-ils de bonnes notes dans les devoirs et projets?

1ère année : Oui certains obtiennent de bonnes notes, mais d'autres obtiennent la moyenne.

2ème année : Oui, mais pas tous.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui.

5ème année : Moyennes, pas bonnes.

6ème année : Oui en particulier dans les projets et devoirs, comme ils ont plus de temps pour le faire.

7ème année : Comme d'habitude il y a toujours des élèves qui travaillent mieux que d'autres. Dans l'ensemble ils essayent bien.

8ème année : Oui.

5- Quel est le degré et la qualité de l'interaction en classe?

1ère année : Il y a une bonne interaction entre le maître et les élèves. Si je pose des questions ils répondent positivement. Ils veulent toujours participer.

2ème année : Bonne.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Satisfaisant.

5ème année : Pas de réponse.

6ème année : Ça dépend des sujets. Certains sont plus actifs et interactifs, mais à des moments ils ne le sont pas.

7ème année : Nos élèves aiment une leçon éducative et de challenge, donc la bonne interaction en classe dépend de la leçon présentée et la manière dont elle est présentée.

8ème année : Excellente.

6- Quel est votre approche d'enseignement?

1ère année : Approche centrée sur l'élève.

2ème année : Approche centrée sur l'élève.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Les questions.

5ème année : Approche centrée sur l'élève.

6ème année : Je vois l'enseignement comme une aventure interactive pour acquérir des habiletés et la connaissance nécessaire pour les activités de la vie quotidienne. Cela s'applique tant aux élèves qu'aux maîtres.

7ème année : Plus d'activités dans la leçon, je pense aussi que les enfants apprennent plus facilement à travers les jeux et la compétition.

8ème année : Le point OBE.

7- Faites-vous l'écoute compréhensive avec eux?

1ère année : Oui.

2ème année : Oui.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui.

5ème année : Oui.

6ème année : Oui.

7ème année : Oui.

8ème année : Oui.

8- Peuvent-ils faire une conversation en anglais?

1ère année : Non.

2ème année : Non.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Oui.

5ème année : Oui.

6ème année : La plupart d'entre eux peuvent, bien que ce soit à une base moyenne.

7ème année : Oui.

8ème année : Oui.

9- Pensez-vous qu'ils peuvent avoir des problèmes dans une école dont la langue d'instruction est l'anglais?

1ère année : Pas beaucoup.

2ème année : Certains d'entre eux.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Non.

5ème année : Non.

6ème année : Oui, parce qu'ils sont habitués à la double langue d'enseignement.

7ème année : Pas du tout.

8ème année : Non.

L'entretien avec la directrice adjointe

La politique linguistique de l'école est de donner une place à la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement. L'école a choisi cette approche parce que les élèves viennent de différents foyers linguistiques. Elle permet de donner une bonne compréhension et un bon apprentissage aux élèves. Les maîtres et les élèves sont tous assidus au travail. Cette assiduité est beaucoup liée à l'enseignement du xhosa. L'école a un bon taux de passage. Seuls ceux qui ont un problème d'apprentissage échouent. Ils sont envoyés chez le psychologue. Après la 8ème année les élèves n'auront pas de problèmes dans une école à langue d'enseignement anglais. Les ressources de l'école sont limitées. L'école a une bibliothèque avec des livres en anglais et en xhosa, une salle d'Art, pas de laboratoire, pas de salle informatique pour les élèves. La directrice trouve que l'école doit avoir plus de ressources que ça. Mais elle trouve que ce manque n'a pas d'impacte négatif sur l'apprentissage des élèves. Dans les compétitions, les élèves travaillent bien. L'objectif de la salle d'Art est d'enseigner de compétences artistiques. On leur enseigne beaucoup de choses différentes de celles enseignées en classe. Les enfants sont très contents d'apprendre dans cette salle.

ECOLES UNILINGUES

A- Observation en classe

1- Décor de la classe

Les classes sont décorées avec des images reliées aux matières enseignées, et les travaux des élèves. A l'école D, de la 1ère année à la 4ème année, les classes sont décorées avec beaucoup d'images. De la 5ème année à la 6ème année, il y a peu d'images en plus de quelques travaux des élèves. En 7ème année la plupart de la décoration est constituée des travaux des maîtres faisant partie des leçons. A l'école E la décoration diminue à partir de la 4ème année. Les élèves n'apprennent plus partir des images de la décoration.

2- Enseignement

A l'Ecole D l'enseignement se fait avec beaucoup d'images à la phase de fondement. En 1ère année, la lecture est enseignée en donnant des mots écrits sur des cartes aux élèves pour les lire. Ils dessinent et illustrent leurs dessins. Le maître explique l'addition et la soustraction avec des images. En 2ème année, les enfants commencent à écrire leurs nouvelles de week-end. L'enseignement se fait en groupe. En troisième année l'afrikaans est enseigné avec beaucoup d'images. Les élèves brillants aident les faibles à mieux apprendre. Ils travaillent en groupe. En 4ème année, ils utilisent les magazines. En technologie ils dessinent et coupent les images pour illustrer les planètes tournant autour de la terre. A partir de la 4ème année l'enseignement se fait globalement, et le travail se fait en groupe. Les élèves xhosa travaillent ensemble. A l'école E l'enseignement se fait globalement dans toutes les phases. Le travail est plutôt individuel.

3-Performance des élèves

A la phase de fondement les élèves copient ce qu'ils voient au tableau. En 2ème année ils commencent à écrire leur journal de week-end. Les élèves xhosa et ceux d'autres nationalités peuvent le faire à peine. Ils n'arrivent à écrire qu'une phrase alors que les autres écrivent trois à cinq phrases. En troisième année, il y a des élèves qui ne peuvent faire que le travail de 2ème. Ils sont Xhosa. Ils sont récalcitrants en classe. Ils ne peuvent pas lire correctement comme les autres élèves, parce qu'ils ne lisent pas à la maison. Certains ne connaissent pas le titre de leur livre. A partir de la 4ème année ils interagissent peu avec le maître en classe. Il y a peu d'événement littéraire en

classe quand le maître n'enseigne pas. A l'école E, à la phase de fondement les élèves copient ce qu'ils voient au tableau, peuvent aussi écrire de petites phrases d'eux-mêmes ; mais ils ont des problèmes. De la phase intermédiaire à la phase senior, les élèves Xhosa inter-actent peu avec le maître.

4- L'assiduité au travail scolaire

Les élèves Xhosa ne sont pas beaucoup assidus au travail à l'école D, par rapport aux élèves Blancs et Métisses. Ils habitent loin de l'école et ont des problèmes avec l'anglais. Ils ont des problèmes disciplinaires et les maîtres se plaignent d'eux. Ils ne font pas leurs devoirs à domicile à temps. A l'école E beaucoup d'élèves Xhosa ne sont pas assidus au travail, mais certains le sont. Cela s'applique aussi bien aux Métisses. Malgré l'assiduité de certains élèves Xhosa, l'usage de l'anglais leur pose des problèmes.

- Les questionnaires

Ecole D										
	Anglais	Afrikaans	Ang\Afrik	Xhosa	Xhosa\Angl	Autr/Angl	Oui	Non	TG	TI
1	134	39	3	42	1	16				
2	138	39		35	7	16				
3							177	29		
4	93		77	40	2	8				
5	57	61	48	38		19				
6							12341	122		
7							82	149		
8									159	74
9							201	35		
10	153	16	4	18	6	8				

Ecole E										
	Anglais	Afrikaans	Ang\Afrik	Xhosa	Xhosa\Angl	Autr/Angl	Oui	Non	TG	TI
1	53	36	21	60		6				
2	49	31	33	26	25					
3							142	33		
4	39	41	35	50						
5	30	62	15	49						
6							84	87		
7							102	84		
8									114	54
9							154	11		
10	72	42	7	37	12	4				

C- Les entretiens avec les maîtres

Ecole D

9 maîtres ont été interviewés dans cette école. Ils ont donné les réponses aux questions suivantes :

1-Quelle est la langue ou les langues utilisées dans l'enseignement?

1^{ère} année : L'anglais et l'afrikaans. L'anglais est utilisé comme langue d'enseignement et l'afrikaans comme matière. Le xhosa et le portugais sont enseignés aux élèves qui veulent les apprendre.

Tous les maîtres ont répondu de la même manière à cette question.

2- Quel est le pourcentage des élèves qui sont bons, moyens et médiocres en anglais dans les différentes compétences de la langue?

1ère Année		Bon	Moyen	Médiocre	Très faible
	Oral	65%	15%	20%	
	Lecture et écriture	23%	50%	27%	
2ème Année		31%	46%	16%	3%
3ème année-1	Oral	25%	50%	25%	
	Ecriture et Lecture	30%	30%	40%	
3ème année-2	Oral	80%	15%	5%	
	Ecriture	70%	25%	5%	
	Lecture	60%	35%	5%	
4ème Année	Oral	70%	20%	10%	
	Ecriture	50%	39%	11%	
	Lecture	28%	39%	11%	

5ème année	Oral	70%	30%		
	Ecriture	50%	40%	10%	
	Lecture	70%	20%	10%	
6ème Année :	Oral	60%	30%	10%	
	Ecriture	70%	20%	10%	
7ème année	Oral	15,62%	78,12%	6,25%	
	Ecriture	18,75%	71,87%	9,37%	
	Lecture	28,12%	62,5%	9,37%	

De quel foyer linguistique les élèves médiocres sont-ils? Remarquez-vous des progrès?

De la 1ère Année à la 7ème Année les maîtres disent : Les médiocres viennent des trois foyers linguistiques (anglais, afrikaans et xhosa.) Mais les Xhosa sont les plus nombreux.

3- Les élèves sont –ils assidus au travail?

1ère année : Oui, mais 14% d'entre eux ne sont pas assidus. 1 est d'origine Xhosa. Ils vont probablement redoubler.

2ème Année : Certains ont des problèmes d'apprentissage. Les élèves Xhosa ont des problèmes, parce que l'anglais n'est pas leur langue maternelle. Ils peuvent faire la tâche mais peuvent ne pas comprendre les instructions. Les parents ne parlent pas anglais avec eux.

3ème Année : Certains enfants ne font jamais leurs devoirs à domicile. 3% ne sont pas assidus. Ils ne connaissent pas assez les sujets de 2ème année pour faire la 3ème année.

4ème Année : Il y a certains élèves qui ne font pas leurs devoirs à domicile, parce qu'ils ne disent pas à leurs parents ce qu'ils doivent faire.

5ème année : 90% d'entre eux sont assidus. 10% ne le sont pas.

6ème année : La plupart des garçons ne sont pas assidus (30%). Ils n'étudient pas pour les devoirs, et ne rendent pas leurs devoirs à temps.

7ème année : Pas de réponse.

4- Quelle est la qualité et le degré de l'interaction en classe?

De la première année à la septième année, les maîtres disent : Ils inter-actent bien en classe. Mais ceux qui n'ont pas confiance en eux-mêmes ne parlent pas à cause de la barrière linguistique (anglais).

5- Obtiennent-ils de bonnes notes dans les projets et devoirs?

1ère Année : Ils ne font pas de devoirs, mais leurs travaux sont continuellement évalués. 5 élèves vont probablement redoubler.

2ème année : Pas de réponse.

3ème année : Pas de réponse.

4ème année : Pas de réponse.

5ème année : 70% obtiennent de bonnes notes, 20% sont moyens, 10% sont médiocres.

6ème année : Sur 8 élèves Xhosa, 1 obtient de bonnes notes, 3 filles sont moyennes. Les garçons sont médiocres. Je voudrais les faire redoubler, mais ils sont plus âgés.

7ème année : S'ils travaillent bien, ils obtiennent de bonnes notes. Les élèves Xhosa parlent couramment anglais, mais ils ont des problèmes avec l'écriture et la lecture.

6- Avez vous des problèmes avec les élèves Xhosa?

1ère année : Pas de réponse.

2ème année : Certains ont des problèmes d'apprentissage. Ils ne peuvent pas travailler en groupe.

3ème année : 1 seul garçon a des problèmes avec le travail scolaire à cause de la langue, mais il fait des progrès. 2 ont des problèmes d'apprentissage, les autres sont brillants.

4ème année : Ils ne comprennent pas bien la langue. Ils ne peuvent pas expliquer ce qu'ils ont lu.

5ème année : Pas de réponse.

6ème année : Certains élèves Xhosa sont très paresseux pour faire leurs devoirs. Il peut y avoir des problèmes dus à la barrière linguistique, parce qu'ils apprennent l'anglais comme une seconde langue. Je donne beaucoup d'exemples pour illustrer la leçon mais ils se plaignent toujours de la langue.

7ème année : Pas de réponse.

7- Quelle est votre approche à l'enseignement?

Tous les maîtres disent qu'ils ont différentes méthodes d'enseignement allant du travail en groupe au travail individuel, les activités et le style de recherche. L'enseignement est surtout basé sur le programme OBE (Outcome Based Education) selon lequel l'enfant doit être en mesure d'accomplir quelque chose à la fin de l'année.

Entretien avec le directeur

1- Quelle est la politique linguistique de l'école?

L'anglais est la première langue d'instruction, plus l'afrikaans comme seconde langue et le xhosa et le portugais comme choix ou troisième langue.

2- Pourquoi l'anglais est-il la seule langue d'instruction?

La communauté prédominante est Anglaise, c'est le choix des parents et les enfants parlent anglais, qui est la langue dominante.

3- Quel est l'impacte de cette politique linguistique sur les enfants Xhosa?

Cela dépend de l'exposition que ces enfants ont eue à l'anglais. Généralement les enfants qui viennent depuis la première année acquièrent la langue rapidement que ceux qui viennent en 7ème année. Il n'y a pas beaucoup d'enfants noirs qui viennent des écoles xhosa. Ils viennent généralement d'autres écoles anglaises.

4- Participez-vous aux compétitions littéraires?

Non.

5- Quel est le taux de passage et de redoublement de l'école?

Le taux de passage est de 94% et le taux de redoublement est de 6%. Dans certaines classes, beaucoup d'élèves redoublent plus que dans d'autres.

6- Quel est le degré de motivation des maîtres?

Les maîtres sont très motivés et très enthousiastes au travail.

7- Quelles sont les ressources dont l'école dispose?

Le personnel enseignant et les élèves ont accès à l'internet. Il y a un centre de ressource pour les maîtres où ils ont accès aux nouveaux matériaux qui apparaissent. Un thérapeute occupationnel vient à l'école une fois par semaine, et un psychologue. Nous avons une proche relation avec la clinique d'école de Newland. Il y a une bibliothèque bien fournie, que les élèves utilisent beaucoup ; une salle d'Art

8- Comment l'école s'adapte t-elle au nouveau programme OBE?

Il y a beaucoup de cours pour le supporter. Il y a des points où ça a des impacts positifs et des points où ça a des impacts négatifs. Ça marche bien pour les élèves. Nous n'avons pas de terrain de sport. A partir de toutes ces ressources, école est bien fournie.

Ecole E

1ère question

Tous les maîtres disent : l'anglais est la langue d'instruction, l'afrikaans est une matière, aussi bien que le xhosa.

2ème année: La langue utilisée dans l'enseignement est l'anglais. Ils viennent de différents foyers linguistiques. Ça prend du temps pour expliquer. Certains enfants traduisent ce que le maître dit en xhosa pour leurs camarades, afin de leur permettre de comprendre.

2ème question

1ère année: 10% sont bons, 50% sont moyens, 40% sont médiocres. Ils lisent et écrivent du tableau. Certains élèves médiocres font du progrès. La plupart sont Xhosa.

2ème année: Ils travaillent assez bien en Anglais. Pendant les 20 dernières années beaucoup de parents ont opté pour l'anglais. Les enfants Xhosa parlent anglais et xhosa à la maison. Ceux qui viennent d'un foyer économique pauvre ont des problèmes en classe (leurs parents ne savent pas lire et écrire). 5% ont des problèmes (afrikaans et xhosa). Parce que leurs parents ne peuvent pas parler anglais, ils ne peuvent pas les aider. Donc ils ne font pas de progrès.

3ème année: En anglais parler, lecture et écriture, 15,15% sont bons, 63,63% sont moyens, 21,21% sont médiocres. Leur anglais est très faible. 13 viennent d'un foyer afrikaans. Ils parlent anglais seulement à l'école. 4 Xhosa, qui ont commencé l'école ici travaillent très bien en anglais. Ceux qui ont des problèmes sont venus cette année des écoles xhosa. Les médiocres font très peu de progrès.

4ème année: Tous les élèves sont bons en anglais parler sauf 1. 45,71% sont bons en lecture, 34,28% sont moyens, 17,14% sont médiocres. 62,85% sont bons en écriture, 37,14% sont moyens. Les moyens et médiocres sont des foyers afrikaans et xhosa.

5ème année: Ils sont tous bons en anglais parler. 70% sont bons en lecture, 20% sont moyens et 10% sont médiocres. En écriture, 60% sont bons, 20% sont moyens, 20% sont médiocres. Les médiocres sont Afrikaans et Xhosa.

6ème année: En lecture et écriture, 30% sont bons, 50% sont moyens, 20% sont médiocres.

7ème année: En anglais parler 45% sont bons, 30% sont moyens, 25% sont médiocres. En lecture 40% sont bons, 50% sont moyens et 20% sont médiocres.

3ème question

1ère année: 40% sont réellement assidus au travail, 60% ne le sont pas. Ils viennent parce que leurs parents les envoient ici.

2ème année: 80% sont assidus. Les 20% qui ne le sont pas viennent d'un foyer afrikaans ou xhosa.

3ème année: Pas de réponse.

4ème année: Ceux qui sont faibles ne sont pas assidus. Ils ne lisent pas à la maison, ils ne font pas leurs devoirs, ils n'ont pas de soutien parental.

5ème année: Oui, ils le sont. Leurs parents le sont également.

6ème année: 40% sont assidus, 60% ne le sont pas.

7ème année: A cause de leur situation familiale, il est difficile pour eux de se concentrer sur leur travail scolaire. Certains n'ont pas de lieu permanent de vie, ils n'ont pas une propre structure familiale. Les élèves Xhosa sont plus assidus.

4ème question

1ère année: 70% obtiennent de bonnes notes. Ceux qui n'ont pas de bonnes notes viennent du foyer linguistique xhosa.

2ème année: Un nombre d'entre eux ont des problèmes avec l'anglais, parce que ce n'est pas leur langue maternelle (20% venant de foyer xhosa et afrikaans).

3ème année: La plupart d'entre eux sont assidus, seulement 2 ne le sont pas, 1 habite à Khayelitya il a des problèmes de transport.

4ème année: Pas de réponse.

5ème année: Pas de réponse.

6ème année: La plupart d'entre eux obtiennent de bonnes notes (60%). Ils ne s'inquiètent pas s'ils n'ont pas de bonnes notes.

7ème année: Seulement 40% font leurs devoirs et 25 ou 30% auront de bonnes notes.

5ème question

1ère année: Il y a une bonne interaction en classe. Les élèves Xhosa interagissent entre eux, certains ne communiquent pas avec le maître.

2ème année: L'interaction en classe dépend de ce qui est enseigné. Ils ne répondent pas souvent quand on leur pose des questions sur leur environnement, ils interagissent bien en maths.

3ème année: Des fois tu n'obtiens rien d'eux. A des moments seulement 5 ou 6 personnes ne parlent pas.

4ème année: Le passage de la phase de fondement à la phase intermédiaire rend l'interaction difficile. 10 élèves ne parlent pas bien en classe. Ils n'aiment pas le travail en groupe.

5ème année: Ce n'est pas comme je veux que ça soit réellement. Il y a certains enfants qui ne participent pas. L'interaction est de 90%

6ème année: Ils inter-actent bien avec le maître (70%).

7ème année: Il y a une bonne interaction en classe, mais il y a quelques 5 élèves qui inter-actent pas bien.

6ème question

1ère année: Le travail en groupe et individuel sont mélangés.

2ème année: Je n'adopte pas une seule méthode.

3ème année: plus d'enseignement global et de concepts. La lecture, les sons et les math sont enseignés en groupe.

4ème année: Des fois c'est le travail en groupe ou le travail individuel, les exercices, l'usage de journaux, magazines et beaucoup de visuels (images), projets (entretiens en tradition orale)

5ème année: J'essaie de rendre le sujet intéressant pour les enfants. Je fais le travail en groupe et individuel, les rôles. Je fais fréquemment usage des journaux, de la télévision, des magazines. Des fois ils obtiennent leur propre information des journaux. Ils font des recherches. J'utilise de nouvelles approches chaque fois.

6ème année: Je fais une mixture de travail en groupe et individuel. Ils semblent préférer le travail en groupe.

7ème année: Ce sont le travail en groupe (encouragé par OBE), ça les aide beaucoup avec l'usage de leur langue, les discussions, l'usage des journaux et magazines pour avoir l'information, le style de recherche, l'interprétation des images, la dramatisation.

Entretien avec le Directeur :

1- Quelle est la politique linguistique de l'école?

L'anglais est la langue d'instruction. Nous offrons aussi le xhosa et le portugais pour intégrer les enfants venant de ces foyers linguistiques. Nous essayons d'avoir des gens de la communauté qui parlent ces langues. Ils communiquent avec les enfants pendant deux semaines. Après cela ils apprennent la langue rapidement.

2- Pourquoi l'anglais est t-elle la seule langue d'enseignement?

C'est le choix des parents.

3- Quel est l'impacte de cette politique sur les enfants Xhosa?

Ce n'est pas grand. Pour certains l'anglais est une troisième langue (élèves Xhosa). Mais il n'y a pas une grande différence. Les enfants s'adaptent facilement.

4- Participez-vous aux compétitions littéraires?

Oui. Nous n'avons jamais gagné la compétition mais nous allons aux phases finales.

5- Quel est le taux de passage et de redoublement?

Le taux de passage est de 95% à 96%. Le taux de redoublement est de 5% à 4%.

6- Quel est le degré de motivation des maîtres?

Bon. Généralement les maîtres sont assidus au travail et intéressés aux enfants. Il n'y a pas de problèmes.

7- Quelles sont les ressources de l'école qui peuvent influencer l'apprentissage des élèves?

La motivation des maîtres, les activités extra-murales (sport et culture), bonne et solide construction de l'école et structure, bonne relation de travail avec les parents, une bibliothèque (pas bien fournie), un centre d'Art qui influence positivement les

élèves, pas d'ordinateur, ni de connexion à l'Internet, un terrain de Net Ball, Volleyball, de jeu : pas de psychologue, pas de thérapeute occupationnel, pas d'amphithéâtre. L'école est moins fournie.

8- Comment l'école s'adapte t-elle au nouveau système OBE?

Les maîtres font ce qu'ils peuvent et comme ils pensent que ça doit se faire. Si le système est correctement appliqué, ça marchera, mais ce n'est pas le cas maintenant. Le département de l'éducation ne comprend pas lui-même le système. Donc il y a toujours des changements. Les maîtres sont confus.

Les données de la recherche confirment la théorie avancée par les spécialistes du système, sur sa capacité de permettre aux élèves d'apprendre une autre langue. Elle montre que la langue maternelle facilite effectivement l'apprentissage et la compréhension des élèves. L'apprentissage d'une autre langue est facilitée par des éléments méthodologiques qui contribuent aussi à amoindrir la barrière linguistique et expose les élèves à plusieurs voies d'apprentissage dans les deux langues. Les ressources de l'école rentrent aussi en ligne de compte dans ce processus d'apprentissage.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

L'analyse et l'interprétation visent à donner un sens aux données de la recherche. Les niveaux d'analyse permettent de dégager des variables qui rentrent en ligne de compte dans l'explication de la réalité sur le terrain.

Cette recherche étant qualitative, l'analyse des données sera qualitative. Elle sera surtout sémiotique (unification sémantique) pour les entretiens et observations ; catégorielle (Struwig, FW & Stead GB, 2001) pour le questionnaire avec triangulation entre les variables.

A- Les niveaux d'analyse

Les variables que cette étude veut mesurer sont l'exposition des élèves à la langue dans leur environnement en dehors de l'école et à l'école, le soutien parental et les difficultés que les enfants de langue indigène rencontrent avec le travail scolaire. L'analyse du questionnaire est largement catégorielle ou nominale, c'est à dire que les catégories comme le xhosa, l'anglais, Oui, et Non, Individuel et Groupe serviront d'information pour analyser les variables ci-dessus.

Les variables utilisées pour analyser les interviews avec les maîtres et directeurs sont :

- a- La politique linguistique de l'école
- b- La performance des élèves en anglais et en xhosa dans cette politique
- c- Le degré de motivation des élèves
- d- L'approche des maîtres à l'enseignement.
- e- Les ressources dont l'école dispose.

B- Analyse des données

Analyse de l'Ecole C

La politique linguistique à l'école C est celle de la double langue d'instruction : Le xhosa et l'anglais. Ils sont tous utilisés comme langue d'instruction. Le pourcentage de chaque langue dépend des phases et des maîtres.

A la phase de fondement les élèves sont plus performants en xhosa qu'en anglais. En 1ère année, 60% des élèves sont moyens en anglais parler et 40% sont médiocres. Ils ne peuvent pas lire et écrire en anglais. En 2ème année 30% sont bon en anglais parler, 50% sont moyens, 20% sont médiocres. 30% peuvent lire, 70% peuvent bien écrire. Ils font du progrès. Selon l'évaluation continue, ils travaillent bien, ils peuvent faire une conversation en anglais. Mais ils peuvent avoir des problèmes dans une école dont la langue d'instruction est l'anglais.

A la phase intermédiaire la performance des élèves en anglais et en xhosa est équilibrée, bien qu'il y ait une légère différence entre la performance dans les deux langues. En 4ème année 75% des élèves sont bons en lecture et 45% en écriture. 80% sont bons en lecture xhosa et 70% en écriture. En 5ème année les élèves sont moyens dans toutes les compétences en anglais et en xhosa. En 6ème année 69% sont bons en lecture anglais, 48% sont bons en écriture. 46% sont moyens. 70% sont bons en xhosa.

A la phase senior, la performance des élèves en anglais et en xhosa est aussi équilibrée, bien que la différence favorise le xhosa. En 7ème année, 50% des élèves sont bons en lecture anglaise, 35% sont moyens, 15% sont médiocres. 45% sont bons en Ecriture, 45% sont moyens, 5% sont médiocres. 70% sont bons en lecture xhosa, 25% sont moyens, 5% sont médiocres. 50% sont bon en écriture, 47% sont moyens, 3% sont médiocres. En 8ème année, 70% sont bons en anglais, 20% sont moyens, 10% sont médiocres. Le niveau en lecture est bon, le niveau en écriture est moyen. Les élèves médiocres font des progrès dans toutes les phases. De la phase intermédiaire à la phase senior les élèves peuvent bien faire une conversation en anglais et auront moins de problèmes dans une école anglaise.

La motivation des élèves est mesurée à partir de leur assiduité au travail et leur interaction avec le maître en classe. A la phase de fondement, les élèves sont motivés. Ils font régulièrement leurs devoirs en classe et à domicile. Dans la phase intermédiaire leur assiduité est assez bonne, bien que quelque uns d'entre eux ne soient pas assidus. A la phase senior tous les élèves sont très assidus. A la phase de fondement les élèves inter-actent bien avec le maître. A la phase intermédiaire, l'interaction dépend de la leçon enseignée. En phase senior, l'interaction est excellente. « Les élèves socialisent très bien avec leurs camarades et aussi avec le maître », « Nos enfants aiment une leçon éducative et de challenge, donc l'interaction dépend de la leçon enseignée et de la manière dont elle est présentée ».

Dans toutes les phases les maîtres utilisent l'approche centrée sur les élèves et l'approche communicative.

L'école est fournie à moitié en matériel pouvant influencer l'apprentissage des élèves.

Dans cette école nous constatons que les débuts (1ère à 3ème) sont plus difficiles pour les élèves en anglais qu'en xhosa.

Dans la phase intermédiaire, on enregistre un certain progrès en anglais, mais beaucoup reste à faire, car près de la moitié des élèves sont moyens ou médiocres en lecture et plus de la moitié sont de même en écriture. Certaines classes n'enregistrent pas d'élèves meilleurs, d'autres enregistrent plus de la moitié. La performance des élèves est meilleure en xhosa.

Dans la phase senior la performance en anglais est encore meilleure que dans les autres classes. L'assiduité et la motivation des élèves graduent des petites classes aux classes supérieures. L'éducation bilingue semble être un processus graduel donnant des résultats encourageants d'année en année.

L'école B

La politique linguistique à l'école B est celle de la double langue d'instruction: Le xhosa et l'anglais. Ils sont tous utilisés comme média d'instruction. Le pourcentage de chaque langue dépend des phases et des maîtres.

A la phase de fondement, la performance en xhosa est plus grande qu'en anglais. En première année, 50% des élèves sont bons en anglais élémentaire, 30% sont moyens, 20% sont médiocres. 70% sont bons en xhosa, 20% sont moyens, 10% sont médiocres. En 2ème année 50% sont bons en anglais, 40% sont moyens et 10% sont médiocres. 45% sont bons en xhosa, 40% sont moyens et 15% sont médiocres. En 1ère année les médiocres ne font pas encore de progrès, parce qu'ils ont des problèmes d'apprentissage, alors qu'en 2ème année ils font du progrès. Ils ne peuvent pas encore faire de conversation en anglais. Ils ne travaillent pas tous bien en classe. Dans la phase intermédiaire, le progrès n'est pas remarquable. En 4ème année 34% des élèves sont bons en anglais, 50% sont moyens, 26% sont médiocres. 70% sont bons en xhosa, 20% sont moyens, 10% sont médiocres. « Ceux qui montrent de l'intérêt pour le travail scolaire obtiennent de bonnes notes. » Ils ne peuvent pas tous faire une conversation en anglais. Ils peuvent avoir des problèmes dans une école à langue d'instruction anglais. En 5ème année, 60% des élèves sont bons en anglais parler, 30% sont moyens 10% sont

médiocres. 70% sont bons en lecture, 20% sont moyens, 10% sont médiocres. En écriture 80% sont bons, 10% sont moyens, 10% sont médiocres. 80% sont bons en xhosa parler, 10% sont moyens, 10% sont médiocres ; 60% sont bons en lecture, 30% sont moyens, 10% sont médiocres. 90% sont bons en écriture, 5% sont moyens, 5% sont médiocres. Ils font du progrès. Les images les aident beaucoup. «Seulement quelques-uns obtiennent de bonnes de notes, Ils ne préparent pas les devoirs. Ils ne peuvent pas tous faire une conversation en anglais. Ils ne peuvent pas s'habituer dans une école à langue d'instruction anglaise. En phase senior, 30% des élèves sont bons en anglais, 40% sont moyens, 30% sont médiocres. «La politique de progression insiste sur un seul échec de l'enfant par phase. Le résultat en est qu'ils passent en classe supérieure même s'ils n'ont pas le niveau. Par conséquent les élèves s'améliorent difficilement.» Les élèves de 7^{ème} année peuvent faire une conversation en anglais. Certains pourront se débrouiller dans une école anglaise. Nos élèves ont une expérience très difficile dans la vie, cela les démotive. Donc comme éducateurs nous les motivons. Ceux qui sont assidus au travail sont motivés et encouragés à la maison.»

Les maîtres utilisent l'approche centrée sur l'élève, le travail en groupe pour créer la confiance aux élèves.

L'école B enregistre une situation un peu plus différente de celle de l'école C. La phase de fondement enregistre toujours des difficultés, car les élèves sont à leur début. La phase intermédiaire montre un progrès graduel et sûr. La phase senior ne montre pas le progrès attendu d'elle. La performance de ces élèves en anglais est presque nulle. L'école B sort de la ligne de progrès tracée à l'école C. En se référant à l'interview accordée par le directeur de l'école, cette défaillance peut trouver une explication. Il ressort de cet interview que l'équipement scolaire fait énormément défaut à l'école, ce qui joue sur l'enseignement et la performance des élèves. Le manque de bibliothèque et de salle informatique, ne donne pas la chance aux élèves de lire en dehors des heures de cours, or la lecture est primordiale dans l'éducation. Il ressort également que les dures conditions de vie des élèves est préjudiciable à leur éducation. Quand l'élève est obligé de travailler pendant ses heures libres pour survivre, il ne pourra pas faire ses devoirs à domicile, il ne pourra non plus se concentrer sur les cours en classe. Ceci explique l'échec de beaucoup d'élèves dans cette école.

Analyse de l'école A

La politique linguistique de l'école A est celle de la double langue d'instruction, le xhosa et l'anglais. Le pourcentage des deux langues utilisées varie de 50% pour toutes les langues à 60% pour le xhosa et 40% pour l'anglais. Les élèves font du progrès. Dans la phase intermédiaire plus de la moitié des élèves sont bons dans les deux langues sauf en 5ème année où la moitié de la classe travaille mieux en xhosa qu'en anglais dû à leur passé scolaire. De la phase intermédiaire à la 7ème année, les élèves peuvent faire une conversation en anglais. Ils obtiennent de bonnes notes dans les devoirs et les compositions. Les maîtres sont confiants qu'ils n'auront pas de problèmes dans une école à langue d'instruction anglais après la 7ème année. Ils utilisent l'approche centrée sur l'élève.

L'école A est la première école visitée. Dans les classes de fondement les élèves n'ont pas beaucoup de contact avec l'anglais, il est donc difficile de pour eux de parler, écrire et lire en anglais. En phase intermédiaire, ils apprennent plus d'anglais et font du progrès. En phase senior, leur performance en anglais et en xhosa s'améliore. Les élèves sont assidus au travail.

L'école A est bien équipée selon le directeur. Bien vrai qu'il y a manque de bibliothèque, la salle informatique aide beaucoup les élèves à lire, puisque les programmes de lecture sont installés dans les ordinateurs. Ceci fait que les élèves n'ont pas de problèmes majeurs.

Analyse de l'école D

L'école D est caractérisée par une diversité raciale et linguistique. La population estudiantine est composée de Blancs (d'origine Afrikaner), de Métisses (d'origine Hindoue et Malaise) et de noirs autochtones. Les Noirs viennent des Townships où le xhosa est la langue dominante, et où l'exposition à l'anglais est nulle. Les élèves Noirs y sont très minoritaires.

La politique linguistique de l'école D est celle de l'unique langue d'instruction, l'anglais. L'afrikaans, le portugais, et le xhosa sont enseignés comme matière une fois par semaine. Le portugais est enseigné pour les élèves portugais qui s'y trouvent. Les bonnes performances sont toujours attribuées aux élèves Blancs et Métisses (Malais, Indiens) qui ont une grande exposition à l'anglais. Peu d'élèves Noirs bénéficient de cette attribution, car ils ont des difficultés d'apprentissage liées à l'anglais qui n'est pas leur langue maternelle, et qu'ils ne comprennent pas bien. Les maîtres se plaignent d'eux

du fait de leur manque d'assiduité qui se traduit par le fait qu'ils ne font pas leurs devoirs à domicile régulièrement et leur turbulence en classe. Après tout, les maîtres utilisent l'approche centrée sur l'élève.

L'école E

L'école E a la même politique linguistique que l'école D. La population scolaire est composée en majorité de Métisses et de Noirs venant des Townships. Tous ces élèves ont des problèmes d'apprentissage à cause de l'anglais qui n'est pas leur langue maternelle. Les Métisses se débrouillent relativement bien par rapport aux Noirs compte tenu de l'exposition à la langue dont ils bénéficient. "Malgré l'assiduité des élèves Xhosa (Noirs), la barrière que constitue l'anglais les retient. Ils ne peuvent pas conceptualiser certaines terminologies qui sont utilisées dans les matières d'enseignement. En 7ème année Parmi les 30 ou 25% de la classe qui obtiennent de bonnes notes, on compte 40% d'élèves Xhosa (6 élèves sur 16)" (Communication personnelle.)

Les Noirs vivant dans les Townships sont exposés à l'anglais seulement à l'école, et en classe, car ils ne se mélangent pas avec les autres aussi fréquemment. Les «Métisses» au contraire vivent dans un environnement où l'anglais est prédominant.

La différence entre la langue maternelle des élèves xhosa et leur langue d'enseignement l'anglais influe beaucoup sur leur performance à l'école, car ils accusent un retard considérable par rapport à la compréhension de la langue.

Analyse des observations

Ecoles bilingues

L'observation en classe fut divisée en 4 parties : le décor de la classe, l'enseignement, la performance des élèves et leur assiduité au travail.

La décoration a une place très importante dans les écoles bilingues, car ils contribuent beaucoup à l'apprentissage des élèves, et à la facilitation du travail des maîtres. Les élèves apprennent à dessiner d'eux-mêmes grâce au décor, et finissent par acquérir la langue à travers le dessin et les mots et littérature qui y sont associés.

L'enseignement est surtout basé sur le model coopératif à travers le travail en groupe, le remue méninge, la dramatisation, l'usage des journaux et magazines, qui sont partie intégrante de l'approche communicative. L'enseignement est aussi lié à l'environnement immédiat de l'élève.

L'impacte de la décoration et de l'enseignement sur la réussite des élèves est considérable. Le décor étant lié au cours permet de rehausser la compréhension des élèves. L'enseignement étant basé sur l'approche communicative il expose les élèves à plus de sources d'information et de voies de recherche de la connaissance.

Dans les trois écoles visitées, la performance des élèves est équilibrée dans deux cas (A et C), cela est dû à d'autres facteurs liés aux équipements dont elles disposent, et la condition de vie des élèves, qui sont relativement meilleures à celles de l'école (C) où la performance est déséquilibrée.¹ Dans ces deux écoles les élèves sont plus assidus au travail que dans l'autre.

Ecoles unilingues

Toutes les classes sont décorées avec des images reliées aux matières enseignées, et les travaux des élèves. A l'école D l'accent est beaucoup mis sur les images pour faciliter l'apprentissage des élèves, contrairement à l'école E où seulement les petites classes (1ère année à 3ème année) bénéficient de cet accent. Ceci fait qu'à l'école E les élèves de la phase intermédiaire et senior travaillent passablement par rapport à l'école D.

A l'école D l'enseignement en petits groupes est beaucoup pratiqué dans la phase de fondement. Cela permet aux maîtres de porter plus d'attention aux élèves. Ils apprennent à couper les images dès la première année. De la phase intermédiaire à la phase senior l'enseignement global de la classe est beaucoup plus courant, aussi bien que le travail en groupe et individuel.

A la phase de fondement les élèves copient ce qu'ils voient au tableau. En 2ème année ils commencent à écrire leur journal de week-end. Les élèves Xhosa et ceux d'autres nationalités peuvent le faire à peine. Ils n'arrivent à écrire qu'une phrase alors que les autres écrivent trois à cinq phrases. De la phase intermédiaire à la phase senior les élèves lisent et écrivent rarement en l'absence du maître. Les élèves Xhosas interagissent rarement avec le maître. Ils travaillent ensemble en groupe de travail et font peu d'efforts par rapport aux autres élèves en classe.

L'assiduité au travail varie dans les deux écoles unilingues visitées. Les élèves Xhosa ne sont pas beaucoup assidus à l'école D, par rapport aux élèves blancs et aux

¹ Performance équilibrée : Progression normale des élèves de la phase de fondation à la phase senior
Performance déséquilibrée : Progression faible des élèves dans les différentes phases

« Métisses. » Ils habitent loin de l'école et ont des problèmes avec l'anglais. A l'école E beaucoup d'élèves Xhosa ne sont pas assidus au travail, mais certains le sont. Cela s'applique aussi bien aux « Métisses. » Malgré l'assiduité des Xhosa, l'anglais leur pose des problèmes.

Les techniques d'enseignement et de perfection de la connaissance ne marchent pas souvent pour les élèves xhosa, portugais et angolais dans les petites classes du fait de la différence entre leur première langue et la langue d'étude.

Analyse des questionnaires

Ecoles unilingues

235 élèves ont rempli le questionnaire à l'école D. Parmi eux, 57,02% sont réellement exposés à l'anglais à la maison, 20 y sont partiellement exposés. Parmi les 57,02%, 39,57% sont bien exposés dans leur communauté. 58,72% sont exposés à l'école entre amis. Seulement 24,25% sont probablement d'origine anglaise. 37,02% sont partiellement exposés dans leur communauté. 48% de la totalité des élèves disent que l'école est difficile pour eux, 51,91% disent que ça ne l'est pas. 34,89% oublient ce qu'ils apprennent à l'école, 63,40% n'oublient pas. Le bonheur est que 75,31% des élèves reçoivent le soutien parental dans leur travail scolaire. 17,87% de ces élèves sont Xhosa.

Parmi eux 7 parlent anglais et xhosa à l'école avec les amis. Ils sont partiellement exposés en dehors de la classe. 35 parlent seulement xhosa avec les amis à l'école. Ils ne sont pas exposés en dehors de la classe. 73,80% d'entre eux disent que l'école est difficile pour eux, 16,66% disent que ça ne l'est pas. 45, 23% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école, le même pourcentage n'oublie pas.

186 élèves ont rempli le questionnaire à l'école E. 28,49% sont réellement exposés à l'anglais à la maison, 13,97% y sont partiellement exposés. Seulement 16,12% sont probablement d'origine anglaise. 20,96% y sont exposés dans leur communauté. 45,16% des élèves disent que l'école est difficile pour eux, 46,77% disent que ça ne l'est pas, 54,83% oublient généralement ce qu'ils apprennent à l'école, 45,16% n'oublient pas. 76,34% reçoivent le support parental dans le travail scolaire. 32,25% de ces élèves sont Xhosa. Parmi eux 15% parlent seulement anglais à l'école, 41,66% parlent xhosa et anglais à l'école, mais ils parlent plus xhosa qu'anglais, car ils s'asseyaient ensemble en classe, et travaillent ensemble. Ils ont rarement des amis Métisses et Blancs. 43,33% parlent seulement xhosa à l'école. 62,29% des élèves Xhosa

disent que l'école est difficile pour eux, 65,57% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école.

Les élèves xhosa étant la population cible de ce mémoire, l'analyse portera sur eux. Les élèves xhosa n'étant pas bien exposés à l'anglais trouvent le travail scolaire difficile en grand nombre. Ils ont beaucoup de mal à retenir ce qu'ils apprennent à l'école. Nous constatons que l'exposition à la langue d'enseignement détermine beaucoup les capacités d'apprentissage dans cette langue.

Ecoles bilingues

Dans les trois écoles visitées, l'école B a le plus grand pourcentage d'élèves entièrement et partiellement exposés à l'anglais à travers la maison, les amis de l'école, et la communauté ; respectivement 13,04% et 26,08%, ensuite vient l'école A avec 5,97% et 21,49%, et l'école C avec 5,30% et 13,68%. Dans l'école A 100% des élèves jouissent du soutien parental. 33,05% disent que l'école est difficile pour eux, 66,94% disent que ça ne l'est pas. 37,88% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent, 62,11% disent qu'ils n'oublient pas. A l'école B 93,91% des élèves jouissent du soutien parental. 28,24% disent que l'école est difficile pour eux, 71,75% disent que ça ne l'est pas. 38,68% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école, 59,25% disent qu'ils n'oublient pas. A l'école C 90,22% des élèves jouissent du soutien parental, 33,90% disent que l'école est difficile pour eux, 66,09% disent que ça ne l'est pas. 45,55% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école, 54,44% disent qu'ils n'oublient pas.

Dans les écoles bilingues plus de 50% (52,32%) des élèves aiment le travail en groupe. Moins de 50% (46,15%) des élèves aiment le travail individuel. Dans les écoles unilingues plus de 60% (64,47%) des élèves aiment le travail en groupe et moins de 40% (30,25%) aiment le travail individuel. Les images les aident beaucoup. Dans les écoles bilingues et unilingues réunies, les images aident 86,21% des élèves à apprendre mieux et seulement 10,35% disent que les images ne les aident pas à apprendre mieux.

Les résultats du questionnaire soumis aux élèves bilingues, ne révèle pas beaucoup de lacunes par rapport à l'apprentissage. Bien qu'ils ne sont pas bien exposés à l'anglais, plusieurs élèves soutiennent qu'ils ne rencontrent pas beaucoup de difficultés à apprendre dans les deux langues. Leur langue maternelle les aide certainement à comprendre la seconde langue.

Les écoles bilingues constituées entièrement de noirs Xhosa mal exposés à l'anglais, dispensent les cours dans la langue maternelle des enfants dans les petites classes (de la 1^{ère} à la 3^{ème} année). Dans les classes supérieures l'anglais s'ajoute à la langue maternelle. Les résultats de l'étude montrent que les enfants sont plus performants en Xhosa (langue maternelle) qu'en anglais. Ils commencent à acquérir les compétences linguistiques et académiques dans cette langue pendant cette période.

De la 4^{ème} année à la 6^{ème} année, ils commencent à apprendre sérieusement l'anglais en plus du xhosa. Ils consolident leurs compétences en xhosa et apprennent l'anglais en même temps. Dans toutes les écoles visitées, les élèves sont plus performants en xhosa qu'en anglais. Toutefois ils ne déméritent pas en anglais. Dans les devoirs et projets (en anglais) ils travaillent relativement mieux. Par rapport au nombre d'année d'étude en anglais, ces élèves montrent leur capacité d'apprendre et de maîtriser l'anglais dans un long terme.

De la 7^{ème} année à la 8^{ème} année, leur performance s'améliore beaucoup en anglais aussi bien qu'en xhosa. Ils travaillent bien dans les matières d'enseignement et obtiennent de bonnes notes dans les devoirs et les projets. En quatre ou cinq ans d'apprentissage de l'anglais, ils ont réussi à atteindre ou même dépasser le niveau des élèves xhosa dans le système unilingue. Ces élèves monolingues, à part parler anglais, ne dépassent pas les compétences académiques des élèves bilingues.

La recherche confirme le transfert de compétence d'une langue à l'autre dans les conditions optimales d'enseignement. Elle confirme aussi les avantages sociaux du bilinguisme, car ces élèves bilingues ont une estime de soi et une assiduité inébranlables. Beaucoup d'élèves noirs des écoles unilingues perdent leur estime et l'assiduité dans le travail.

On peut en conclure que l'éducation bilingue s'occupe bien des élèves dont la langue maternelle est différente de celle l'école.

C- La triangulation

Trois niveaux de triangulation sont utilisés dans l'analyse et l'interprétation. Le premier niveau fait la relation entre l'exposition des élèves à l'anglais, leur performance à l'école et la méthodologie d'enseignement des maîtres. L'hypothèse de cette triangulation est que quand les maîtres ont une bonne méthodologie et que les élèves soient bien exposés à la langue de l'école, la performance des élèves sera élevée et

équilibrée. Dans toutes les écoles visitées, les maîtres ont la même méthode d'enseignement. Parmi les bilingues, l'école B enregistre le plus grand taux d'élèves bien exposés et partiellement exposés à l'anglais ; 13,04% et 26,08%. L'école A enregistre 5,97% et 21,49%, l'école C, 5,30% et 13,68%. La performance dans ces trois écoles est comme suite : La performance n'est ni élevée ni équilibrée à l'école B. Les élèves ont beaucoup de lacunes. A l'école A elle est élevée et équilibrée, à l'école C elle est encore plus élevée et équilibrée. En réalité les élèves de l'école B qui se disent être exposés à l'anglais à l'école entre amis et en dehors de l'école parlent plus xhosa qu'anglais, car le xhosa est la langue la plus parlée dans leur communauté et c'est leur langue maternelle. De ce fait leur exposition est minimale. Ceci est aussi vrai pour les élèves de l'école A et C. L'exposition minimale à une langue ne nous permet pas de bien maîtriser cette langue, donc elle n'est pas prédictive de la bonne performance des élèves dont la langue maternelle est différente de celle de l'école. Dans les écoles où un petit pourcentage d'élèves ont une exposition minimale en dehors de l'école, la bonne performance des élèves peut être attribuée à la méthodologie d'enseignement (l'approche communicative) qui expose les élèves à une grande variété de voies d'apprentissage dans la langue maternelle que dans la seconde langue. A l'école D, 57,02% des élèves sont bien exposés à l'anglais à la maison, 8,51% y sont partiellement exposés. 58,72% sont bien exposés à l'école, 9,78% y sont partiellement exposés. 39,57% sont bien exposés dans leur communauté, 37,02% sont partiellement exposés. A l'école E 28,48% des élèves sont bien exposés à l'anglais à la maison, 14,51% sont partiellement exposés ; 26,34% sont bien exposés entre amis à l'école, 31,18% sont partiellement exposés ; 20,96% sont bien exposés dans leur communauté, 18,81% sont partiellement exposés. Nous pouvons voir que les élèves de l'école D sont plus exposés à l'anglais que ceux de l'école E. Les entretiens nous informent que les élèves de L'Ecole D ont une performance meilleure à ceux de l'école E. Les 18,29% d'élèves Xhosa à l'école D et les 25,95% à l'école E sont dans la même situation d'exposition minimale que les élèves des écoles bilingues du Township. Leur performance n'est pas bonne. Les maîtres disent que la plupart d'entre eux sont parmi les médiocres de la classe. Dans les écoles unilingues, l'exposition minimale à la langue de l'école est prédictive de la médiocre performance des élèves qui ont une autre langue maternelle, car aucune prévision linguistique n'est disponible pour eux.

Le deuxième niveau de triangulation fait la relation entre le soutien parental, la motivation des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent avec le travail scolaire. Dans les écoles bilingues, tous les élèves disent que leurs parents les assistent à faire leurs devoirs à domicile sauf à l'école C où 7,90% des parents n'assistent pas leurs enfants. A l'école A 33,05% des élèves disent que le travail scolaire est difficile pour eux, et 37,88% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école. 66,94% disent que le travail scolaire n'est pas difficile pour eux et 62,11% disent qu'ils n'oublient pas ce qu'ils apprennent à l'école. A l'École B 28,24% des élèves disent que le travail scolaire est difficile pour eux, et 71,75% disent que ça ne l'est pas ; 36,43% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école et 55,81% disent qu'ils n'oublient pas. A l'école C, 33,90% disent que le travail scolaire est difficile pour eux, 66,09% disent que ce n'est pas difficile ; 45,55% disent qu'ils oublient ce qu'ils apprennent à l'école et 54,44% disent qu'ils n'oublient pas.

Dans les écoles unilingues, l'école D enregistre 85,92% de parents d'élèves qui assistent leurs enfants à faire leurs devoirs à domicile, contre 14,07% qui n'ont pas de soutien parental. A l'école E 81,14% des élèves ont le soutien parental, contre 16,01%. L'école D enregistre 48,08% d'élèves qui ont des difficultés avec le travail scolaire et 51,91% qui n'en ont pas ; 35,49% qui oublient ce qu'ils apprennent à l'école et 64,50% qui n'oublient pas. L'école E enregistre 49,12% d'élèves qui ont des difficultés avec le travail scolaire et 50,87% qui n'en ont pas ; 54,83% qui oublient ce qu'ils apprennent à l'école et 45,16% qui n'oublient pas.

Faute de 7,90% de soutien parental, l'école C enregistre plus d'élèves qui oublient ce qu'ils apprennent à l'école, avec une différence de 9,12% par rapport à l'école B et 7,67% par rapport à l'école A. On constate la même chose dans les écoles unilingues, où une différence de 4,78% de soutien parental existe entre l'école D et F et une différence de 19,34% d'élèves qui oublient ce qu'ils apprennent à l'école. On constate cependant que le soutien parental fait une différence. Mais parmi les écoles bilingues, l'école C a les élèves les plus assidus.

Le troisième niveau de triangulation fait la relation entre les ressources disponibles à l'école, la motivation des maîtres et la performance des élèves.

Parmi les écoles bilingues, l'école B est la plus pauvre en ressources ; elle a les maîtres les moins motivés et les élèves les moins performants. Les deux autres écoles bilingues ont plus de ressources avec des maîtres motivés et des élèves plus performants. Ces constats impliquent que les ressources disponibles à l'école ont un

grand impacte sur la motivation des maîtres et la performance des élèves. Ceci s'applique aussi bien aux deux écoles unilingues visitées où l'école D est plus équipée et a des maîtres plus motivés et des élèves plus performants que l'école E.

D- Interprétation

A partir de l'analyse des données, l'interprétation portera sur l'influence des variables qui sont ressorties tout au long de la recherche dans les écoles bilingues et unilingues.

1- L'exposition à l'anglais

Le questionnaire répondu par les élèves nous montre que l'exposition des élèves Xhosa (Noirs) à l'anglais est minimale sinon inexistante en dehors de la classe, tant dans les écoles bilingues qu'unilingues. Compte tenu de l'origine, de la communauté où l'on vit, de l'amour pour la langue maternelle, et de la facilité de communication dans cette langue, que tout un chacun éprouve, il est impossible qu'un enfant qui possède une langue maternelle différente de celle l'école soit totalement exposée à l'anglais ou au Français. Car il parle toujours sa langue maternelle avec ses camarades et ses parents. Or l'exposition totale à une langue est très importante si l'on veut apprendre seulement à travers cette langue. Etant donnée que les enfants Xhosa ne sont pas totalement exposés à l'anglais, ni dans les écoles bilingues et unilingues, ils ont besoin du support de leur langue maternelle pour bénéficier de leur scolarisation. Dans les écoles unilingues où ils ne bénéficient pas du support de la langue maternelle ils sont académiquement brûlés comme Plüdemann l'a si bien signalé dans sa mini thèse (1996).

2- Le soutien parental

Le soutien parental est aussi très significatif dans le succès de l'enfant à l'école. Dans la vie l'enfant suit de près tout ce que ses parents l'encourage à faire chaque jour. L'amour inné entre parent et enfant est le moteur de la réussite de toute entreprise familiale. Dans ce même ordre d'idée, quand les parents (père, mère ou frère et sœur) s'intéressent attentivement à la vie scolaire de leur enfant et l'aident à comprendre ce qu'il fait, de façon régulière, il y a 90% de chance que cet enfant réussisse à l'école. L'éducation bilingue en particulier requiert le soutien parental, à cause de la diglossie dont la langue maternelle est l'objet face aux langues étrangères. Le support de la communauté est aussi importante pour diminuer l'effet de cette diglossie et valoriser la langue maternelle.

3- Les ressources

Les ressources disponibles à l'école ont leur part de responsabilité dans la réussite ou l'échec de l'élève. Les ressources étant les instruments avec lesquels les enfants apprennent, la quantité ou la qualité, l'absence ou la présence de ces ressources influence aussi bien la motivation et la performance des élèves que celles des maîtres.

Une autre interprétation est que la durée de l'éducation bilingue prédit la performance de l'élève dans la seconde langue. L'expérience de l'école C nous montre que plus les élèves durent dans le système bilingue, plus ils deviennent performants dans la seconde langue. Elle donne 8 ans d'expérience bilingue aux enfants. En 8^{ème} année les élèves ont des compétences énormes dans les deux langues.

La recherche a confirmé beaucoup de théories et d'hypothèses sur l'éducation bilingue et l'éducation en générale, telles que l'influence de la méthodologie et du contenu des leçons, le soutien parental, et le rôle de l'usage de la langue maternelle dans la bonne performance des élèves dans la langue maternelle aussi bien que dans la seconde langue. Elle confirme aussi que le travail en groupe et les images aident beaucoup les enfants dans l'apprentissage. Sur les posters des élèves de 8^{ème} année de l'école C, on pouvait lire : « J'oublie ce que j'entends, je me souviens de ce que je vois, je connais ce que je fais. »

L'éducation bilingue est un système qui permet de conserver le don le plus précieux que l'enfant possède : sa langue maternelle. La conservation de la langue maternelle n'est pas synonyme de l'incapacité d'apprendre une autre langue. L'éducation bilingue n'empêche pas les élèves d'apprendre une autre langue à cause de la langue maternelle. L'expérience des écoles bilingues nous a montré le contraire de ce que les parents pensent. La langue maternelle facilite l'apprentissage de la seconde, mais ne la rend pas difficile ou impossible. Comme les dictionnaires bilingues nous facilitent l'apprentissage d'une autre langue, l'éducation bilingue fait de même à une grande échelle. C'est un programme comme tout autre programme d'enseignement qui a besoin d'être soutenu, équipé, et amélioré pour avoir des résultats satisfaisants. La recherche a permis de répondre à l'inquiétude des parents et d'éclairer les paramètres de la méthodologie pouvant soutenir l'apprentissage de la seconde langue, ainsi que les facteurs influençant la performance des élèves.

CONCLUSION

L'éducation en Afrique eut une orientation monolingue pendant plusieurs décennies. Cela s'est traduit par l'éducation des enfants dans une langue étrangère (la langue du pays colonisateur). Or il arrive souvent que beaucoup d'enfants africains ne comprennent pas bien cette langue. Il en a résulté un échec généralisé à l'école. Tout en n'écartant pas d'autres facteurs de l'échec, nous voudrions souligner que l'aspect linguistique y contribue pour beaucoup, car il est prouvé en pédagogie que la réussite des enfants dépend de leur compréhension, laquelle compréhension dépend de la langue utilisée dans la communication scolaire. Partant du fait que la langue que les enfants comprennent mieux est leur langue maternelle, cette dernière trouve sa place dans l'éducation pour faciliter leur compréhension et leur faire une justice éducative. Dès lors on peut constater que l'éducation monolingue est difficile et problématique en Afrique. Il est donc important d'y remédier pour assurer un bon avenir scolaire aux jeunes africains, ce qui constitue un argument majeur que nous nous sommes efforcé de soutenir à travers cette recherche.

Ainsi, l'éducation bilingue a été proposée pour résoudre l'aspect linguistique de l'échec scolaire. Les spécialistes en la matière avancent beaucoup de théories qui justifient son application et son efficacité. Entre autres théories nous citons le transfert de compétence académique d'une langue à une autre, l'hypothèse d'interdépendance et l'amour propre que l'enfant acquiert dans le programme.

La recherche effectuée dans les trois écoles bilingues et les deux écoles unilingues confirme la pertinence de ces théories avec la prise en compte des facteurs extérieurs.

Les résultats de la recherche effectuée dans ces écoles bilingues démontrent l'efficacité du programme pour les enfants dont la langue maternelle est différente de celle de l'école. Elle leur permet d'apprendre leur langue maternelle et une seconde langue dans les conditions optimales d'enseignement.

Par contraste le groupe de contrôle que constituent les élèves noirs de township étudiant dans un système monolingue anglais subit un choc culturel dans un environnement où leur culture d'origine est remplacée par une autre de façon brutale. Leur langue maternelle n'étant pas soutenue à l'école, ils ont d'énormes difficultés à

apprendre une seconde langue (l'anglais) ainsi que d'autres matières au programme enseignées en anglais. Ainsi le choc culturel ralentit leur apprentissage. Beaucoup de ces élèves ont quitté l'école bilingue pour l'école monolingue, dès lors, leur courant d'apprentissage a changé : on a constaté l'absence des éléments de leur culture. Il apparaît qu'ils recommencent leur apprentissage dans un vide linguistique. Ceux qui ont quitté une autre école unilingue ont les mêmes problèmes, toujours pour des causes linguistiques (l'anglais). Les élèves qui s'adaptent à la situation unilingue s'en sortent difficilement sans déficit lié à la conceptualisation signalé par un maître.

Ceux qui sont restés dans les écoles bilingues ont moins de problèmes d'apprentissage liés à la langue, car leur langue maternelle est valorisée à l'école. Tous ceux qui sont en mesure d'apprendre produisent un bon rendement dans leurs tâches scolaires et apprennent l'anglais facilement.

La présente recherche montre que la langue maternelle facilite effectivement l'apprentissage et la compréhension des élèves. L'apprentissage d'une autre langue est facilité par des éléments méthodologiques qui contribuent aussi à amoindrir la barrière linguistique et expose les élèves à plusieurs voies d'apprentissage dans les deux langues. Elle répond à la première question de l'introduction sur la prise en compte de l'origine de l'enfant et sa langue maternelle dans le choix de son système éducatif. Les maîtres et les directeurs insistent sur l'enseignement dans la langue maternelle pour que l'enfant donne de bons résultats.

L'analyse et l'interprétation des données ont essayé de répondre aux autres questions posées dans l'introduction. La deuxième question trouve sa réponse dans cette section : il n'est pas vrai que dans l'éducation bilingue les élèves ne maîtrisent pas une seconde langue à cause de la langue maternelle. La langue maternelle leur sert plutôt d'appui pour apprendre la seconde langue. En effet, les données de la recherche et leur analyse et interprétation contredisent l'opinion des parents sur la mauvaise performance des enfants dans le système bilingue.

La dernière question trouve aussi sa réponse dans cette même section sur l'influence des équipements disponibles à l'école sur la bonne performance des élèves. L'analyse et l'interprétation confirment que le matériel didactique et d'autres équipements influencent sans doute la réussite des élèves.

A la vue des différentes qualités d'enseignement offert aux élèves Noirs par ces deux types d'écoles, on est tenté de dire que les écoles bilingues sont plus appropriées et facilitent l'apprentissage de ces élèves. Si les méthodologies d'enseignement sont bien appliquées et que les deux langues sont toutes enseignées aussi bien qu'une effective implication des parents car l'école ne peut pas tout faire, l'apprentissage étant un processus continu, l'éducation bilingue s'avère être efficace.

Il ressort également de cette étude que l'éducation bilingue est un pas en avant dans la résolution de l'échec scolaire des enfants africains. Enseigner ces enfants dans leur propre langue et y ajouter une seconde langue plus tard leur permet d'évoluer avec deux langues. Connaître deux langues est un atout qui fait des ouvertures sur la diversité dans l'acquisition des connaissances tant dans la première langue que dans la seconde, cela dans des domaines variés relevant de la science, de la technologie et de la culture.

La langue maternelle est une ressource innée qu'il faut valoriser dans tous les secteurs de la vie pour qu'elle fasse de l'Être Humain une personne responsable, créative et assidue. Elle permet à l'enfant de se découvrir et de découvrir sa communauté afin de l'améliorer pour répondre à ses propres besoins fondamentaux.

La manière dont les résultats répondent à la problématique de l'introduction est de montrer comment les élèves xhosa épargnés du choc linguistique dans les écoles bilingues travaillent dans les matières d'enseignement. Comparativement à ceux des écoles monolingues qui font l'objet d'un choc linguistique, les élèves xhosas de l'école bilingue travaillent mieux. Par conséquent l'étude montre que les enfants doivent d'abord apprendre dans leur langue maternelle avant d'apprendre dans une seconde langue. A cet effet, le système éducatif doit incorporer la langue maternelle de l'enfant dans les premières années de sa scolarité. Le choix du système éducatif pour les enfants africains doit prendre en compte leur langue et leur culture. Le système importé d'Europe ne leur est pas bénéfique au stade initial quand même ils doivent encore apprendre dans les langues étrangères.

L'étude a donné des informations sur l'éducation bilingue en s'inspirant du cas des élèves xhosa au Cap Occidental en Afrique du Sud. Ces informations ont joué en faveur du programme en démontrant que l'éducation bilingue fait une bonne prise en charge des élèves noirs et leur assure de bons résultats.

Le même programme est en période pilote au Mali et donne des résultats encourageants d'après mes observations. S'il arrive que le programme est d'application dans les écoles maliennes, une étude future pourrait porter sur le bénéfice que l'éducation bilingue a apporté à l'école malienne sur différents plans : le taux de scolarisation, le taux d'abandon, l'amélioration du rendement des élèves, leur créativité, la scolarisation des filles et leur affinité envers les matières scientifiques et enfin le renforcement de la culture malienne. Cette étude sera possible avec l'étroite collaboration entre le Ministère de l'éducation, les écoles, les élèves, et les parents d'élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Baker, Colin ; Gracia, Ofelia. 1993, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Multilingual Matters Ltd, Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon Avon BS217SJ, England.

Beckett, Tracy. 2001, Reports on Mother-Tongue Education, UFSIA- University Antwerpen, Belgium ; Project for the study of Alternative Education in South Africa, university of Cape Town, South Africa.

Celis, George. R. 1990, La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire, L'Harmattan, Paris, France.

Cummins, Jim , 1996, Negotiating Identities : Education of empowerment in a diverse Society.

Cummins Jim, 2000, Language Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire.

Cenoz, Jasone et Genessee, Fred 1998, Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education, Multilingual Matters Ltd Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg.

Education, 2002, Reading to bring out kids' best, City Vision, South Africa.

Eisemon, Thomas. 1988, Benefiting from Basic Education, School quality, and Functional Literacy in Kenya, Pergamon Press, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Soa Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto.

Fafunwa A. Babs; Aisiku, J.U. 1982, Education in Africa : A comparative survey, George Allen, Unwin Publishers Ltd, 40 Museum Street, London WC1A, 1LU. Uk.

Gracia, Ofelia. & Baker, Colin. 1995, Policy and Practice in Bilingual Education : a Reader Extending to foundations, Multilingual Matters Ltd, UK :Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon, Avon BS21 7SJ & USA : 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol PA 19007, USA & Australia : P.O. box 6025, 83 Gilles Street, Adelaide, SA 5000, Australia.

Harmers, Josiane F. & Blanc, Michel, H.A. 1989, bilinguality and Bilingualism, Cambridge University Press.

Romaine, Suzanne, 1989,1995, Bilingualism, Backwell PublishersLtd 108 Cowley Road Oxford OX41JF, UK.

Hoffmann, Charlotte,1991, An Introduction to bilingualism, Longman Group UK Limited, Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex CM20 2JE England and Associated Companies Throughout the World& Published in the United States of America by Longman Inc. New York.

Heugh, Kathleen 2002, Perspectives in Education, Many languages in Education, Perspectives in Education, Pretoria, South Africa.

Kangas, Skutnabb, Cummins, Jim. 1988, Minority Education : From Shame to Struggle. Multilingual Matters Ltd Clevedon, Philadelphia.

Kelly, H. J. & Eggington W.G, 2000, The Sociopolitics of English Language Teaching.

Kress, Gunther. et Van, Leeuwen.T.1996, Reading Images The Grammar of Visual Design, Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge 29 West 35th Street, New York, NY 10001.

Macleod, Flora, 1989, Parents & School : The Contemporary Challenge, The Flamer Press, Flamer House, Barcombe, Lewes, East Sussex, BN85DL, UK & the Flamer.

Marcellesi, Jean, Baptiste. et Gardin, B. 1987, Introduction à la socio-linguistique la linguistique sociale, Cahiers de linguistique sociale, IRED-76130 Mont-Saint-Aignan, France.

Philipson, Robert. 1991, Linguistic Imperialism, Oxford University Press, Walton Street, Oxford, England.

Pier, Paola, Ianninci & Kok. Sanne, 1999, We All Speak English Hey ? A research on Language in Education in South Africa, unpublished Research Report.

Pluddemann, Peter R, 1996, Response to multilingualism : Language Support in a Western Cape Primary School, unpublished Thesis

PRODEC, 2000, Les grandes orientations de la politique Educative, Ministère de l'Education, Mali.

Struwig, FW & Stead GB, 2001, Planning, Designing and Reporting Research, Masker Miller Longman (Pty), Pearson Education South Africa Forest Drive, Pinelands, Cape Town.

Urch, George,E.F, 1992, Education in Sub-Saharan Africa, New York, Garland Publishing.

Wendy, Flanagan. 1980, Towards a policy for first Language in primary schools : A review of some aspects, University of Natal, South Africa, unpublished Thesis.

Winther, A. 1985, Problèmes de Glottopolitique, Publications de l'Université de Rouen, France.

SITOGRAFIE

Rapport Poignant, 1998. Les Langues et Cultures Regionales, www.bzh.com/indentite-bretonne/charte/fr.poignant.htm

Los Angeles Times, 1997, Issues in US. Language Policy, Proposition 227 : Anti-bilingual education Initiative in California, ourworld.compuserve.com/JCRAFORD/Unz.htm

Lyons, Jim. 1991, Bilingual Education www.nabe.org

Helen'O 'Grady, Children's Drama Academy, Internet Lessons www.helenogrady.com.au

www.bris.ac.uk/depts/philosophy/CTLL/reporttext

Africana.rug.ac.be/texts/publications/Stephen/Ss14.rtf

University of Cape Town

Annexes

Annexe1

Première réforme malienne

- 1- Une éducation de masse et de qualité.
- 2- Une éducation capable de fournir dans un minimum de temps et de dépense des cadres dont le pays a besoin pour ses différents plans de développement.
- 3- Une éducation qui préserve et perpétue une culture qui est essentiellement malienne.
- 4- Une éducation dont le contenu est basé sur les idéaux maliens, mais qui respecte les valeurs universelles en même temps.
- 5- Une éducation qui décolonise les esprits(ibid. : 192).

Cette réforme de l'éducation à réorganise l'école malienne comme suite :

- 1- L'enseignement fondamental qui a une durée de 9 ans est divisé en deux cycles : le 1er cycle et le second cycle. Le premier cycle a une durée de 6 ans. Il est sanctionné par le certificat d'étude primaire. Le second cycle a une durée de trois ans, sanctionné par l'examen du Diplôme d'Etude Fondamentale.
- 2- L'enseignement secondaire: Deux types d'enseignement secondaire existent au Mali : l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement général est dispensé dans les lycées pendant trois ans. Il est sanctionné par l'examen du Baccalauréat. Quant à l'enseignement technique et professionnel, il est dispensé dans les écoles secondaires qui donnent une formation spécialisée pendant trois ou quatre ans. Il est sanctionné par un examen de sortie.
- 3- L'enseignement supérieur donne une formation spécialisée aux détenteurs du Baccalauréat. Il a une durée de quatre à sept ans selon les écoles et les spécialités. Il est sanctionné par un mémoire ou une thèse.

Annexe2

Les différents types d'éducation bilingue

5.2 La forme faible de l'éducation bilingue conduit à un relatif monolinguisme ou un bilinguisme limité

La forme transitionnelle

Ce type de programme est plus populaire aux Etats Unis pour l'éducation des enfants de langue minoritaire quand des actions positives ont été prises en faveur de l'éducation bilingue. Il requiert un planning et des ressources. Initialement, la langue minoritaire ou la première langue des étudiants est utilisée, concomitamment avec la langue majoritaire étant enseignée comme seconde langue, le plus souvent par un maître bilingue. Progressivement, toutes les deux langues sont alternativement utilisées dans l'enseignement. Eventuellement, les étudiants sont transférés de la classe bilingue à la classe monolingue. La transition de l'étudiant de l'enseignement bilingue quand il est monolingue à l'enseignement monolingue quand il est bilingue est planifiée pour accélérer le changement à la langue majoritaire. (Gracia, 1993)

Langue majoritaire+ retrait pour cours de seconde langue étrangère

Ce type de programme est plus populaire pour enseigner une seconde langue aux étudiants qui parlent la langue majoritaire. Les étudiants font les cours dans toutes les matières dans la langue majoritaire et en plus se retirent pour l'enseignement dans une seconde langue avec un maître de langue étrangère. Ce programme aussi requiert un planning, bien que le degré de bilinguisme atteint par les étudiants est souvent lié à l'importance donnée au bilinguisme dans la société. La durée de l'enseignement et la durée que le programme attribue à la langue, aussi bien que les méthodes d'enseignement, ont des compétences linguistiques, avec différents programmes produisant des étudiants qui ont plus ou moins une capacité bilingue.

Langue majoritaire+ cours de seconde langue étrangère supplémentaire.

Ce type est populaire parmi les parents qui veulent que leurs enfants parlent couramment une seconde langue qui n'est pas enseignée à l'école. Les étudiants suivent des cours dans la langue majoritaire, mais en plus prennent des cours supplémentaires ou vont inscrire dans des écoles où la seconde langue étrangère est enseignée.

5.3 L'éducation bilingue complète conduit à un bilinguisme relatif ou une double culture

Quand les écoles et les communautés dépensent des efforts et des ressources considérables pour développer le bilinguisme, les élèves auront une plus grande possibilité de devenir bilingue et d'avoir une double culture. Ces formes fortes de l'éducation bilingue incluent un sacrifice considérable de la part des parents, des sociétés dévouées au bilinguisme, avec des degrés de risque et de dure labeur.

Enseignement séparatiste avec retrait pour des cours de seconde langue

Les types de programmes d'éducation discutés jusqu'ici sont habituellement organisés par la population de langue majoritaire. Cependant, les programmes séparatistes sont organisés par la population de langue minoritaire elle-même

quand elle a le pouvoir de le faire. L'enseignement se fait dans la langue minoritaire seulement, bien que la langue majoritaire est souvent enseignée comme une matière dans des classes de retrait. L'objectif de ce type d'enseignement est de préparer la population de langue minoritaire à poursuivre une autonomie politique.

Double sens / deux langues

Les programmes de double sens ou bilinguisme à double sens / programmes d'immersion sont plus populaires comme moyens d'atteindre le bilinguisme, la double connaissance et la double culture à travers les fonds publics. Ces programmes incluent la langue majoritaire et minoritaire, étant donnée qu'ils conduisent tous au bilinguisme. L'enseignement prend en compte surtout les groupes linguistiques hétérogènes. Toutes les deux langues sont utilisées dans l'enseignement avec alternance ayant souvent à faire aux heures de la journée et souvent avec différents maîtres. Le programme s'étend sur toute la durée de l'éducation.

Langue majoritaire + cours supplémentaires en langue d'héritage

Souvent les parents de langue minoritaire envoient leurs enfants dans des écoles de langue majoritaire et les inscrivent en même temps dans des écoles supplémentaires pour des cours de langue d'héritage. Ces cours se déroulent souvent après l'école ou pendant le week-end. Les cours de langue d'héritage enseignent non seulement la langue ethnique ou d'héritage, mais aussi l'histoire et la culture du groupe ethnolinguistique. Dans certains cas, notamment au Canada, les cours de langue d'héritage sont supportés par la société de langue majoritaire. Cependant plus souvent ils sont organisés par la minorité ethnolinguistique, et par conséquent requiert que le groupe soit très organisé et ait des ressources économiques et éducatives appropriées. Aux Etats-Unis, par exemple, il y a beaucoup d'écoles supplémentaires de langue ethnique. En plus les niveaux de bilinguisme et de double culture atteints à travers ce type d'éducation dépendent généralement du dévouement de la famille. Cependant il est possible d'atteindre de hauts niveaux de bilinguisme et de double culture avec ce type d'éducation, tant que la famille et la société immédiate fournissent un soutien contextuel pour le développement de la langue ethnique.

La Maintenance

Ce type de programme utilise la langue minoritaire et la langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de l'élève de langue minoritaire. Toutes les deux langues sont compartimentées, plus souvent en utilisant différents maîtres pour l'enseignement qui se fait dans différentes langues. Son objectif est de promouvoir la maintenance et le développement de la langue minoritaire et l'augmentation de la connaissance de l'histoire et de la culture de la langue minoritaire, aussi bien le développement total de la langue majoritaire et la connaissance de son histoire et de sa culture. Les programmes de maintenance fournissent ainsi l'enrichissement dont les populations de langue minoritaire ont besoin pour la perspective pluraliste dont la société majoritaire a besoin... De hauts niveaux de bilinguisme et de double culture sont généralement atteints.

L'immersion

Ces programmes ont été conçus pour les étudiants de langue majoritaire ou ceux qui parlent des langues de grand statut qui veulent être bilingue. Initialement l'enseignement se fait seulement à travers la langue minoritaire avec un enseignant bilingue. Progressivement, la langue majoritaire est aussi utilisée dans l'enseignement. L'instruction continue dans les deux langues pendant toute la durée du cycle de l'étudiant. Ce type de programme était originalement conçu et appliqué dans la province francophone du Québec, au Canada pour des étudiants anglophones qui voulaient parler couramment le français. Ce programme a été un succès et s'est étendu au-delà du contexte canadien.

Programme Bilingue

Ce type de programme utilise deux langues pendant toute la durée du cycle de l'étudiant. Il diffère des programmes de maintenance dans lesquelles toutes les langues sont considérées comme langues majoritaires, et tous les étudiants comme ayant une langue majoritaires. Cela est le cas pour le Dwibahasa au Brunei, où le système éducatif introduit en 1984 requiert l'instruction en Malay et en Anglais pour tous les enfants qui parlent Malay. (Jones, Martin and Ozog, 1993) Le bilinguisme et la double culture sont garantis pour toute la population. Cela est aussi le cas dans le Grand-duché de Luxembourg. (Baetens-Beardsmore, Lebrun, 1991)

Double/multi-sens bi/multilingue

Ce type de programme utilise aussi plus de deux langues pendant toute la durée du cycle de l'étudiant. Il y a beaucoup d'étudiants de différents horizons ethnolinguistiques, mais tous sont considérés comme étudiants de langue majoritaire et toutes les langues sont traitées sur le même pied d'égalité dans le programme de l'école. Les écoles européennes (baetens-Beardsmore, 1993) sont les meilleurs exemples de ce type. Initialement, tous les étudiants sont instruits dans leur langue maternelle, en même temps recevant une instruction dans une seconde langue. Les groupes d'enseignants sont aussi d'une homogénéité linguistique au début. Progressivement, l'instruction se fait à travers toutes les langues et les groupes deviennent mixtes. L'objectif de cette éducation est clairement d'avoir des citoyens multilingues ayant plusieurs culture. Il diffère des programmes de langue à double sens, car les langues impliquées sont traitées équitablement et l'instruction initiale se fait par des groupes d'une homogénéité linguistique.

Annexe3

L'attitude politique aux Etats Unis

Cette même peur a inspiré l'opposition du président américain à l'éducation bilingue. L'ancien président des Etats Unis, Son Excellence Ronald Reagan a même critiqué énergiquement l'éducation bilingue : « *Il n'est absolument pas indiqué et cela est contre le concept américain d'avoir un programme d'éducation bilingue qui est maintenant destiné à maintenir la langue maternelle des immigrants. Ceci ne leur permettra jamais d'avoir un bon niveau en anglais pour être compétitif sur le marché du travail* ». Le bilinguisme qui avait commencé dans les écoles à minorité linguistique s'est vu menacé par un vent d'éradication en 1998 à cause des intérêts politiques de la gauche Républicaine Américaine à travers la loi appelée la Proposition 227. La Proposition 227 est une initiative anti-bilinguisme en Californie qui fut avancée par le candidat Républicain Ron Unz comme faisant partie de sa campagne à la candidature pour le gouvernorat. Avec le soutien de 510.796 pétitions, il influença la décision politique de l'Etat pour voter la loi qui fut rejetée par la majorité de la population. Il était déterminé à mettre fin à l'éducation bilingue par tous les moyens. James Crawford, dans son article électronique (Issues in Us Language Policy, 1998) dit que le vote de la Proposition 227 serait désastreux pour 1,4 millions étudiants qui ont une compétence limitée en anglais. Il pense que cette proposition est influencée par l'esprit de xénophobie qui a caractérisé la politique américaine pendant ces dernières années. Pour lui la campagne de l'anglais unilingue vise les communautés Latino de Californie. « Unz n'a pas hésité à utiliser des stéréotypes ethniques lors d'une quête de fond. Il compara de façon péjorative les natifs espagnols à ses grands-parents juifs, ' *qui sont venus en Californie dans les années 1920 et 1930 comme de pauvres immigrants Européens, venus pour travailler mais pas pour être un fardeau pour ceux qui étaient déjà là !* ' » (Los Angeles Times, 31 August 1997) cité dans Crawford, 1998. Le vote de la proposition 227 s'est soldé par 3,2 millions contre et 2 millions pour. NABE (Association Nationale pour l'éducation Bilingue) félicita le plus grand nombre de gens qui ont voté contre la Proposition à travers son porte-parole. Je cite : « *Le fait que le groupe d'évolution le plus significatif en Californie, la plupart des organisations de l'éducation s'opposent à la Proposition du Multi millionnaire Ron Unz montre que l'initiative n'est pas pour ce qui est meilleur pour les enfants. Comme la Proposition 187 contre les immigrants et la Proposition 209 contre les femmes et les minorités, la*

Proposition 227 est encore un autre cynique pas politique pour diviser les Californiens », dit Zapata.

Selon NABE, « La Proposition 227 viole le droit des enfants à une éducation efficace en instituant l'état du mandat institutionnel de l'anglais unilingue qui fit échouer les Latinos, Asiatiques, et natifs américains et autres langues minoritaires pendant 95 ans. » Sous ce mandat, qui était amendé par la législature californienne et le Gouverneur en 1967, le taux d'abandon des Latinos était proche de 80% (<http://www.nabe.org/>.)

Tinajero observe que beaucoup de soutiens à la Proposition 227 reflète la frustration avec les écoles californiennes, et pas nécessairement avec l'éducation bilingue. Soixante dix pourcent des étudiants ne reçoivent pas une instruction bilingue de leurs maîtres : et beaucoup d'étudiants, les natifs Anglais quittent l'école fonctionnellement illettrés après avoir reçu toute leur instruction seulement en anglais. En réalité l'éducation bilingue n'est pas à blâmer. (ibid.)

Un récent sondage par les médias espagnols Univision, a trouvé un soutien irrésistible pour l'éducation bilingue parmi les Latinos.

University of Cape Town

Ronald Reagan

Dans une certaine mesure il est ironique que la raison pour laquelle l'éducation bilingue est vue aussi négativement par beaucoup de personnes aux Etats Unis d'Amérique est due à la peur qu'elle maintienne les langues, et par implication les cultures autres que l'anglais. Au point que l'éducation bilingue soit vue de légitimer un point de vue alternatif à l'anglais dominant en promouvant l'usage d'une autre langue et par implication les valeurs culturelles qu'elle symbolise, elle est vue comme une menace au groupe dominant dans la société (Romaine, S, 1989,1995: 251)

L'ancien Président Ronald Reagan a parlé ouvertement contre le désir de maintenir les langues natives. Il condamne l'idée comme non- Américain. Dans un discours fait au groupe de maires, il dit (comme rapporté dans le New York Times, 3\3\1981): " Il n'est absolument pas indiqué et cela est contre le concept américain d'avoir un programme d'éducation bilingue admit et destiné à maintenir la langue maternelle des immigrants. Ceci ne leur permettra jamais d'avoir un bon niveau en anglais pour être compétitif sur le marché de l'emploi". Les remarques de l'ancien Président Reagan font l'écho de celles de son prédécesseur, Théodore Roosevelt, qui en 1981 disait: " Nous avons de la place pour une seule langue ici, et ceci est la langue anglaise, car nous voulons voir que l'anglais fait de notre peuple des Américains, de nationalité américaine, non pas des demeurants dans un internat polyglote et nous avons de la place pour une seule loyauté, et ceci est la loyauté au peuple américain (Ibid: 251-52)

En 1988 Hayakawa envoya une lettre aux votants de la région de Washington, DC les informant:

« Nous sommes embarqués dans une politique de soi disant 'Bilinguisme' mettant les langues étrangères en compétition avec la nôtre... L'éducation bilingue prolongée dans les écoles publiques et les centres multilingues menace de nous diviser à travers la langue... aidez-nous à rassembler l'argent nécessaire pour sponsoriser une campagne vigoureuse pour restaurer l'anglais dans son droit le plus absolu comme la langue de tous les Américains. Toutes les contributions sont entièrement exemptées de taxe. Nous avons assez de problèmes étant une nation sans avoir à parler à travers un interprète. Nous pouvons encore reverser notre voie égarée, et sécuriser notre langue commune bénie pour nous même et pour nos enfants... Dans une Nation pluraliste telle que la nôtre, le gouvernement doit renforcer les similarités qui nous unissent plutôt que les différences qui nous séparent.» (ibid.)

Annexe 4

Prodec, 2000

La constitution du Mali stipule en son article 18 que “ Tout citoyen a droit à l’instruction. L’enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc”.

- *La 3ème République affirme la priorité accordée au développement des ressources humaines, notamment à travers:*

Une éducation fondée sur les valeurs culturelles maliennes mais résolument tournées vers les valeurs universelles.

Une éducation qui forme la citoyenne et le citoyen libre, jouissant de leurs droits, exerçant leurs devoirs, responsabilités et accomplissant leurs devoirs; un citoyen et une citoyenne capables de promouvoir le développement sociopolitique, économique et culturel du Mali.

- *La 3ème République souscrit aux recommandations de la conférence Mondiale de Jomtien et des différents MINEDAF.*
- *La 3ème République, initiatrice des Perspectives de Ségou, de l’année de l’éducation et de la Décennie de l’Education en Afrique, décide de la Refondation de son système d’éducation. (page 5)*

Le Mali en optant pour une école démocratique dans un contexte décentralisé fait un choix très clair quant à l’importance du rôle et de la place des communautés et des collectivités territoriales pour réaliser un changement profond, pour refonder son système d’éducation.

Cette refondation ne pourra se faire que si les communautés, les collectivités sont véritablement parties prenante de la question éducative.

Cela veut dire que les communautés s’approprient l’école, que l’école est conforme à leurs aspirations, que l’école répond à leurs besoins vitaux de développement, que l’école fasse partie de leur vie de tous les jours et est intégrée à l’environnement socioculturel. Alors seulement on peut espérer gagner le pari d’une école que les communautés acceptent de gérer autant sur les plans financiers que social et intellectuel.

L’école malienne se développera si ces conditions sont réunies, si les représentants des communautés jouent effectivement leurs rôles à travers les organisations mises en place par elles-mêmes (APE, conseil de gestion scolaire, etc.) et formes pour ce faire. Des structures telles que les ONG, les associations, les services déconcentrés, doivent renforcer les capacités de planification, de programmation, de suivi et de gestion des organisations communautaires. (Page 6)

A travers la refondation du système éducatif, l’Etat malien veut élargir les capacités de l’école malienne pour accueillir plus d’enfants en âge scolarisable. Pour ce faire l’axe référentiel du programme décennal de développement de l’éducation s’est fixé comme objectif Un Village, Une Ecole / ou un Centre d’Education pour le Développement (CED).

L’éducation constitue la priorité des priorités pour la 3ème République, d’où l’option de la Réforme du système éducatif. La concrétisation de cette option a été traduite dans le Programme Décennal de Développement de l’éducation (PRODEC) qui vise une scolarisation universelle à travers les écoles fondamentales et les Centres d’Education pour le Développement (CED)

L'objectif « Un village, une école et/ ou un CED » permettra en effet de :

- *Garantir l'équité à l'école, en particulier de renforcer l'éducation des filles et la formation des femmes ;*
- *Donner un sens et un contenu au slogan « l'école aux communautés »*
- *Lutter efficacement contre les phénomènes d'abandon et de mauvaise fréquentation scolaire ;*
- *Consolider la politique de décentralisation ;*
- *Réaliser l'alphabétisation pour tous. (Page 7)*

Dans l'axe prioritaire du programme décennal de développement de l'éducation, on peut mentionner que :

La politique du secteur de l'éducation s'articule autour des 11 axes prioritaires suivants:

1. *Une éducation de base de qualité pour tous.*
2. *Un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie.*
3. *Un enseignement secondaire général et technique rénové et performant.*
4. *Un enseignement supérieur de qualité répondant aux besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés.*
5. *Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français.*
6. *Une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique.*
7. *Une politique soutenue de formation des enseignants.*
8. *Un partenariat véritable autour de l'école.*
9. *Une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif.*
10. *Une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec les tous les partenaires.*
11. *Une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation (Page 9)*

Questionnaire pour les directeurs

- 1- Quelle est la politique linguistique de l'école ?
- 2- Pourquoi l'anglais est-elle la seule langue d'instruction ?
- 3- Quel est l'impact de cette politique linguistique sur les enfants Xhosa ?
- 4- Participez-vous aux compétitions littéraires ?
- 5- Quel est le taux de passage et de redoublement de l'école ?
- 6- Quel est le degré de motivation des maîtres ?
- 7- Quelles sont les ressources dont l'école dispose ?
- 8- Comment l'école s'adapte t-elle au nouveau programme OBE ?

Questionnaire pour les élèves

- 1-Quelle langue parles-tu à la maison avec ton père et ta mère ?
- 2- Quelle langue parles-tu avec tes amis à la maison et à l'école ?
- 3- Est-ce que ton père ou ta mère t'aide à faire tes devoirs à domicile ?
- 4- Quelle langue parle t-on dans ta communauté ?
- 5- Quelle langue tes grands-parents parlent-ils ?
- 6- L'école est -elle difficile pour toi ?
- 7- Oublies-tu ce que tu apprends à l'école ?
- 8- Aimes-tu travailler individuellement ou en groupe ?
- 9- Les images t'aident-tu à apprendre mieux ?
- 10- Quelle langue comprends-tu mieux ?

University of Cape Town