

NOTIONS THEORIQUES PERTINENTES AU BILINGUISME SCOLAIRE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

par John P. Hutchison

Consultant à l'USAID/Boston University

1. Introduction. Les pays de l'Afrique francophone n'ont pas toujours accès aux publications et documents parus ailleurs dans le monde, surtout ceux qui sont publiés dans les pays anglophones. C'est pour cette raison que le présent document existe. C'est à dire, nous cherchons à donner accès à la richesse de l'expérience gagnée ailleurs dans le monde dans l'éducation plurilingue, en fournissant un document qui communique la base théorique de l'éducation plurilingue et qui montre objectivement les divers modèles possibles selon l'expérience la plus récente et la plus reconnue. Les pays de l'Afrique francophone n'ont pas accès aux tels renseignements, ni sur les pays de l'Afrique, ni sur les pays en dehors d'Afrique.

Quoique l'éducation plurilingue se pratique généralement d'une seule manière en Afrique francophone aujourd'hui, il en existe plusieurs modèles possibles qui se pratiquent ailleurs dans le monde. Chaque modèle s'est développé pour des raisons différentes - chacun avec des buts différents. La tâche des responsables chargés de développer le modèle dans une situation donnée consiste à pouvoir mettre en place une structure appropriée avec des programmes appropriés et adaptés aux besoins de la population en question. Il n'existe pas un modèle unique de bilinguisme scolaire qui résout tous les problèmes de toute situation plurilingue. Le choix d'un modèle approprié dans une situation donnée doit se faire à la base d'une connaissance approfondie du milieu en ce qui concerne les facteurs suivants: la situation sociolinguistique, géopolitique, etc. Pour les raisons expliquées ci-dessous, un modèle qui demande une transition rapide à court terme en langues nationales vers une langue officielle dans le but d'améliorer l'apprentissage de la langue officielle, n'a pas de fondation solide dans la théorie de l'éducation plurilingue. La base du présent document est que l'idée que le succès d'une politique d'éducation bilingue dépend de la présence des conditions garantissant le développement maximum des compétences de l'enfant dans les deux langues, L1 et L2. Ce succès dépend également d'un environnement où l'enfant se sent bien dans sa peau, en ce qui concerne le rôle et la valeur des langues qui l'entourent - qu'il y ait des motivations et dans la L1 et dans la L2.

1.1. Le milieu socioculturel et sociopolitique dans lequel s'effectue la réforme linguistique et culturelle du système éducatif. Le stigmate qui marque les langues nationales demeure l'héritage colonial. Je me rappelle bien la réaction, l'étonnement, d'un forgeron Malien qui m'avait demandé ce que je faisais comme travail quand je lui ai répondu que j'étudiais la grammaire de la langue Bamanankan. Il m'a dit, "Mais le Bamanankan n'a pas de grammaire. Si c'est la grammaire que tu veux, tu devrais étudier le français." La tradition coloniale qui consiste à déprécier les langues africaines en les comparant avec les langues européennes continue aujourd'hui, héritée comme une sorte de tradition orale et répétée par les Africains aujourd'hui. Ces traditions continuent à paraître et se manifestent dans les réponses que nous avons reçues de la part des enfants maliens à la question demandant s'ils préfèrent étudier dans une école à base des langues nationales ou à base du français. Il est bien naturel qu'une langue qui a été rejetée par le système éducatif depuis la conception de l'école formelle, pendant plus d'un siècle, reste pendant un certain temps victime des préjugés, quel que soit le degré de la réforme établie. Ces

attitudes génèrent des obstacles à la réforme linguistique de l'école aujourd'hui. Ces obstacles proviennent de deux sources, parmi d'autres: sources externes (l'intérêt de l'ancien colonisateur), sources internes (la population éduquée dans le système français)

L'éducation bilingue, telle qu'elle se pratique en Afrique francophone aujourd'hui, se base presque sans exception sur une stratégie initiale qui a pour but principal d'améliorer l'apprentissage du français. Elle se pratique normalement dans un contexte où il y a une longue tradition d'une école classique dans laquelle une seule langue a été permise historiquement comme médium d'instruction, le français.

Dans ce contexte, le fait donc d'introduire les langues nationales comme médium pendant deux ou trois ans, c'est à dire de passer par elles pour aller vers le français dans le but d'améliorer le niveau en français des élèves - toujours de manière expérimentale - ceci néanmoins semble révolutionnaire. Quoiqu'il semble révolutionnaire d'élever les langues nationales au niveau du français dans une même école, mais d'une manière établie pour servir à l'apprentissage du français. Cette révolution se fait donc au détriment des langues nationales, des maîtres, des élèves, et même de la population qui participe à cet exercice, enfin au détriment de tout partenaire vital à l'éducation. Un tel système ne garantit même pas un meilleur apprentissage du français. Il ne fait que piétiner les langues nationales avant d'entâmer le français. Plus important, selon nos recherches, ce système ne garantit pas un meilleur développement académique et cognitif de l'enfant. Avec une telle structure, les importants avantages potentiels du bilinguisme ne peuvent pas se réaliser, comme nous le verrons ci-dessous.

Un tel système éducatif bilingue porte l'étiquette *transitionnel* du point de vue de l'emploi des langues nationales *transitionnellement* comme médium. Si on comprend bien les fondements d'un système transitionnel telles que pratiquées ailleurs dans le monde, on se rend compte que la transition peut prendre plusieurs formes dont certains de ces formes facilitent le développement cognitif normal de l'enfant, et dont d'autres l'endommagent. Heureusement, le but d'une réforme, s'agissant des langues et cultures nationales, n'est pas uniquement un meilleur apprentissage de la L2, mais plutôt un élève mieux adapté à son milieu, mieux équipé psychologiquement, cognitivement, et du point de vue de sa compétence et en L1 et en L2, dans une école mieux adaptée aux besoins en développement de son pays. Une stratégie, ou bien une politique, qui ignore les déterminants socioculturels de la déperdition scolaire, ignore les faits qui sont peut-être aussi fondamentaux que les facteurs linguistiques. Dans les conditions optimales, l'enfant bilingue est capable d'atteindre des performances académique et cognitive supérieures aux niveaux de ses homologues monolingues - le système éducatif bilingue ou plurilingue doit garantir son accès à l'achèvement de son développement potentiel.

La politique linguistique des Etats-Unis en ce qui concerne l'éducation bilingue a été pendant très longtemps transitionnelle aussi, avec un minimum de développement des L1 des populations minoritaires. Le but de ce système était d'utiliser les langues maternelles des enfants d'ethnies minoritaires uniquement pour qu'ils puissent rattraper et atteindre le niveau de leurs homologues américains le plus tôt possible. On cherchait à les mettre dans le bain de l'anglais américain le plus vite possible - sans penser ni au développement intellectuel normal de l'enfant qui peut être garanti par un développement de ses compétences dans sa L1 avant le changement de médium linguistique. Aujourd'hui à la suite d'une longue expérience, on a appris qu'un système qui n'est que transitionnel n'est pas optimal pour le développement de l'enfant, même dans une situation comme celle des Etats-Unis où la L2 des populations minoritaires est universellement répandue. Ci-dessous, nous présenterons les résultats des efforts de certains chercheurs nord-américains qui ont contribué au débat sur l'éducation bilingue et qui ont trouvé des meilleures formules à base des notions théoriques découvertes pendant la dernière décennie.

1.2. La situation sociolinguistique vis-à-vis du système éducatif. Selon les critères établis ailleurs dans le monde, une langue officielle est une langue ainsi indiquée à l'intérieur d'une administration politique quelconque, ou une juridiction politique, une nation, état ou province. Une langue officielle est établie par la loi pour qu'elle soit utilisée dans certaines fonctions telles que les élections, le transport, l'éducation, etc. Cependant, une langue nationale est une langue dans laquelle le média et autres institutions fonctionnent. L'anglais en Angleterre, le français en France, le japonais au Japon, sont des exemples des langues nationales liées intimement à leur entité politique, à tel point qu'une désignation de langue officielle n'est même pas nécessaire.

En Afrique francophone les langues dites *nationales* sont à la fois nationale, locale, régionale, minoritaire, et ethnique; parfois elles sont même majoritaires, c'est à dire quand une langue dite nationale est parlée par la majorité de la population d'un pays donné, tel qu'est le cas de la langue Hausa au Niger, ou la langue Bamanankan au Mali. En Afrique francophone, une langue africaine peut donc avoir plusieurs statuts, et peut être tout sauf langue officielle. L'histoire de l'Afrique francophone nous montre qu'une langue nationale ne devient jamais une langue officielle. L'étiquette *langue nationale* en Afrique francophone signifie donc, langue qui n'est pas officielle; ceci pour dire que l'on hésite à la désigner d'une manière ou d'une autre. Pour pouvoir établir des critères à base desquelles on peut mieux faire le choix d'un modèle de bilinguisme scolaire approprié à l'Afrique francophone, il faut que nous clarifions le statut de la langue française, et ensuite que nous étudions ce statut par rapport au système éducatif. On étudie cela ici parce que le statut, rôle, pourcentage de locuteurs, et attitudes de la population envers la L2, peuvent jouer un rôle important dans le système éducatif plurilingue, surtout au niveau de l'alphabétisation de l'enfant qui acquiert la L2.

Dans le cas du Mali, comme au Niger, on trouve une langue officielle (le français) et une langue nationale majoritaire (le Bamanankan au Mali et le Hausa au Niger), mais en fait ni l'une ni l'autre n'est la langue du discours publique, du pouvoir, et du contrôle. Ailleurs dans le monde, l'éducation plurilingue passe d'une langue minoritaire (L1) à une langue de communication élargie à l'intérieur du pays. Dans plusieurs pays de l'Afrique francophone l'enfant passe d'une langue nationale soit majoritaire ou minoritaire (L1) à une langue étrangère (L2), qui n'est pas une langue de communication élargie à l'intérieur du pays, mais plutôt une langue internationale qui est connue par à peu près 10 % de la population du territoire. Donc en fait un bilinguisme à base d'une combinaison L1 (Bamanankan, Songhoy, Tamacheq, Peulh, Soninke, etc. au Mali, ou Hausa, Zarma, Fulfulde, Tamasheq, Kanuri, etc. au Niger) - L2 (français), dans les conditions actuelles, ne bénéficie pas optimalement la population à cause du manque de locuteurs et alphabétisés en français.

On doit aussi considérer le milieu quotidien non-scolaire où a lieu l'éducation non-formelle - la formation continue journalière qui, dans le cas de l'enfant, devrait compléter l'éducation formelle. Du point de vue linguistique - la dynamique des langues - l'enfant doit avoir accès aux stimulants académiques et cognitifs dans la langue médium de l'école pour pouvoir se développer normalement, surtout pendant la période précédant la puberté. Dans le système classique avec immersion en français dès le premier jour, qui prévaut depuis très longtemps, vu le statut du français en dehors de l'école, l'enfant est mis dans une situation où il ne peut pas se développer normalement - sans accès à l'input quelconque en L2 en dehors de l'école il est condamné - il recourt à sa langue maternelle en dehors de l'école. Dans le système expérimental, l'enfant rencontre une situation pareille: sans rôle officiel, sans avoir été revalorisée depuis l'indépendance, la langue nationale non plus n'est capable de fournir à l'enfant l'input nécessaire pour son épanouissement - son développement normal pendant la période critique précédant la puberté. Quoiqu'il en soit, le système expérimental actuel abandonne la L1 comme médium d'instruction après quelques années seulement. La transition se passe sans que l'enfant aie pu

développer ses compétences non-communicatives en L1, c'est à dire ses compétences académiques et cognitives, le confrontant ainsi de la même situation que l'élève de l'école classique, à la différence que la transition et la situation nefaste qu'elle engendre arrive quelques années plus tard. Avec le système éducatif actuel, en plus la situation sociolinguistique et culturelle, l'enfant est donc doublement condamné, et donc empêché de pouvoir se développer normalement.

Dans beaucoup d'autres programmes d'éducation bilingue, la L2 est la langue maternelle d'un certain pourcentage de la population, en fait, souvent de la majorité. En Afrique francophone, comme le français n'est pas une langue indigène à l'Afrique, aucun groupe ne commence avec un avantage sur d'autres groupes en français, au moins du point de vue linguistique. Tout le monde est également désavantagé. Comme dit un argument classique donc, le français est la seule langue qui est tout à fait neutre, apolitique, sans danger, du point de vue politique en Afrique francophone. Est-ce vrai que le français est neutre? Du point de vue psycho-pédagogique, pour pouvoir répondre à cette question les autorités doivent se demander l'effet sur l'enfant Africain d'un système qui ne développe pas suffisamment les compétences dans la L1.

1.3. Comment faire réussir l'éducation bilingue? Le succès d'une réforme linguistique et culturelle sur la base d'un bilinguisme scolaire dépend de beaucoup de facteurs qui agissent réciproquement d'une manière très complexe et qui peuvent jouer des rôles différents dans chaque situation plurilingue. Il y a des facteurs évidents qui jouent, qui sont souvent cités dans les documents sur l'éducation bilingue, comme par exemple: l'importance de la planification (le rôle du schéma directeur), la formation des enseignants, le développement des matériels didactiques, etc. En plus, il y a des facteurs socioculturels et sociolinguistiques qui jouent aussi un rôle important. L'emploi de la langue de l'école à la maison est important, ainsi que le statut de chaque langue dans la société et la culture. L'attitude de la population envers l'école, et envers les deux langues partenaires au bilinguisme scolaire est aussi un facteur très déterminant. La motivation de l'enfant et son support familial sont basés dans les attitudes envers les langues et l'enseignement qu'il hérite et assimile de ses parents.

1.4. Est-ce que les modèles d'éducation plurilingue utilisés ailleurs peuvent s'appliquer en Afrique francophone? Il a été souvent dit que l'installation d'un système d'éducation bilingue en Afrique francophone ne peut pas s'appuyer sur des expériences réussies ailleurs dans le monde, vu que les situations de départ sont si différentes en Afrique, par rapport à l'Amérique du Nord, par exemple. On admet que les situations sont différentes, mais néanmoins on se base sur le fait que les enfants sont universellement pareils partout dans le monde pour dire que les leçons apprises ailleurs dans le monde sont très pertinentes pour l'avenir de la réforme linguistique et culturelle du système éducatif dans les pays de l'Afrique francophone, et donc, pour l'avenir de l'enfant. Puisque l'on sait que tous les enfants sont égaux dans tous les pays du monde, intelligents, alertes, rapides, etc., avant de rentrer à l'école, on ne peut pas dire après que dans un pays donné où le taux de déperdition dans le premier cycle se trouve au niveau de 35%, que les enfants sont tous stupides, tandis que ceux d'un autre pays où le taux monte seulement à 5% sont tous très intelligents. On doit plutôt revoir le système éducatif pour y trouver les défauts et essayer de trouver une solution.

2. L'expérience vécue ailleurs dans le monde: l'Amérique du nord. On a une longue expérience avec l'éducation bilingue dans l'Amérique du Nord, au Canada et aux Etats-Unis. Aux Etats-Unis, le fait d'être membre d'un group ethnique minoritaire et aussi le fait de devenir bilingue étaient vus au début de cette expérience comme handicap éducatif - le bilinguisme n'était pas alors compris.

2.1. Education bilingue transitionnelle

Un schéma directeur transitionnel a été à la base de l'éducation bilingue aux Etats-Unis depuis très longtemps. La plupart des programmes d'éducation bilingue aux Etats-Unis sont transitionnels, tandis qu'au Canada on trouve plusieurs autres formules. Les problèmes, les défauts, les risques, et les avantages du système transitionnel ont été analysés et évalués en profondeur. Evidemment, une transition de L1 (langue maternelle) à L2 (langue majoritaire [l'anglais]) est à la base de ce système et les variants de ce modèle proviennent des différents phases de la transition, et le dosage des deux langues dans le programme scolaire.

Entre les deux guerres mondiales l'enseignement des/en langues étrangères était quasi-totalement éliminé aux Etats-Unis. Pendant les années 1950, c'était surtout la réussite du satellite soviétique Sputnik qui a fait que les américains sentaient obligés de réévaluer leur système éducatif et de penser aux démarches nécessaires pour mieux internationaliser le système pour pouvoir toujours faire la concurrence au niveau international avec les grands pouvoirs en face comme l'URSS. Le résultat était ce qu'on a appelé le National Defense Education Act (NDEA) de l'année 1958. A partir de cette année, connaître des langues étrangères était perçu comme essentiel pour la défense nationale. Les fonds pour encourager les études en langues étrangères faisaient donc partie de cet acte. Eventuellement, avec l'afflux des populations émigrantes venant de partout dans le monde, une politique d'éducation était élaborée et mise en pratique. Au début ce système était transitionnel.

Un système transitionnel, tel que pratiqué en Afrique francophone aujourd'hui, ne fait que remettre à une date ultérieure un ou deux ans, l'immersion dans le bain français. Le maître de l'école expérimental, quel que soit son niveau, est très conscient du fait qu'il sera jugé d'après les résultats obtenus par ses élèves aux examens de français. Il se précipite souvent d'introduire le français à ses enfants, en raison de cette pression. Cette tendance s'augmente d'avantage dans un contexte où les matériels didactiques manquent en L1, et sont suffisants en L2. Nous suggérons que la période avant la transition n'est pas suffisante pour développer les compétences de l'enfant dans sa langue maternelle (L1). Un tel modèle fait une transition soustractive sans transfert des connaissances.

Selon Lessow-Hurley, les faiblesses et les désavantages du modèle transitionnel dans un contexte nord-américain sont les suivants:

- Il produit un bilinguisme soustractif plutôt qu'additif.
- Il est compensatoire et ne touche pas la population monolingue des locuteurs de l'anglais.
- Les évaluations de sortie mesurent uniquement les habiletés communicatives des élèves et ne considèrent pas les habiletés spécialisées en langage dont l'élève a besoin pour réussir à l'école. Si on place ces enfants dans des cours avec l'anglais uniquement comme médium d'instruction, cela peut engendrer à l'échec académique.

2.2. Education bilingue d'entretien de la langue maternelle. Les programmes avec entretien de L1 sont pluralistiques et ils encouragent le bilinguisme et l'alphabétisation en L1 et L2 pour ceux qui sont minoritaires. Lessow-Hurley suggère que l'éducation bilingue dans laquelle la L1 est entretenue est peut-être la plus efficace en promouvant les compétences en L2 pour les enfants limités en L2, ceci parce que:

- les concepts et les habiletés acquis en L1 se transfèrent en L2.
- Une forte base en L1 facilite l'acquisition de L2.

- Le support de la langue et culture maternelles produit une meilleur estime de soi-même, et accélère l'allure de l'acquisition de l'enfant. (Lessow-Hurley, 1990:16). En bref, l'entretien de L1 dans l'éducation bilingue constitue un program additif plutôt que soustractif, qui encourage le succès à l'école, et enfin facilite l'acquisition des habiletés en L2.

2.3. Education bilingue d'enrichissement. Vers la fin des années soixante et le début des années soixante-dix, on a essayé de fournir l'éducation bilingue et pour les enfants minoritaires, et pour les enfants monolingues en anglais en Amérique du Nord. Donc, enrichissement pour les enfants majoritaires, permettant ainsi une meilleure intégration des populations minoritaires. Ce genre de programme n'a pas survécu en raison de problèmes économiques et à cause des grands besoins ressentis par les populations minoritaires. Aujourd'hui on observe de nouveau des tentatives dans ce sens pour encore profiter des avantages de l'éducation bilingue dans les deux sens.

C'est un modèle qui n'aurait pas tellement d'application en Afrique francophone étant donné qu'il n'y a pas suffisamment de locuteurs de la L2, et donc la possibilité des deux sens n'existe pas entre une langue nationale et le français par exemple. Pourtant la possibilité existe entre langues nationales, surtout si on considère le pourcentage impressionnant de la population qui est multilingue en langues nationales. L'état actuel du système scolaire en Afrique francophone montre que l'immersion des élèves en français dès leur arrivée à l'école ne produit pas de résultats viables.

2.4. Education bilingue par l'immersion. A cause de son grand succès au Canada à partir de l'année 1965, il existe aujourd'hui un grand intérêt dans l'éducation bilingue d'immersion. Selon cette méthodologie, la plupart du programme scolaire est enseigné en L2, L2 étant le médium plutôt que l'objet de l'enseignement.

Dans la salle de classe d'instruction par immersion:

- Le groupe est homogène, et les enfants qui apprennent la L2 ne font pas la concurrence aux enfants qui parlent L2 comme L1.
- Les maîtres parlent la L1 de tous les enfants et peuvent répondre aux besoins des enfants.
- Les enfants sont libres de s'exprimer dans leur L1 - on n'oblige pas les enfants à fonctionner immédiatement dans la L2.
- Support de la L1 est également offert dans le programme sous forme de matière d'instruction en langues et lettres.
- L'instruction en L2 fait aussi partie du programme, mais cette instruction est soigneusement organisée et structurée pour maximiser la compréhension des élèves.

Aux Etats-Unis, actuellement, on trouve les qualités suivantes d'éducation bilingue d'immersion:

- a) Immersion avec enrichissement: Ici il s'agit de l'immersion des locuteurs monolingues de l'anglais dans une L2. On se sert de tels programmes pour faciliter la déségrégation des écoles aux Etats-Unis et pour faire profiter des avantages de l'éducation bilingue à tout élément de la population. L'enrichissement est donc une sorte d'immersion.
- b) Immersion dans les deux sens: Selon cette méthodologie, les enfants monolingues en anglais sont immergés dans une L2 à côté des enfants minoritaires dont l'anglais est limité, et qui parlent la même L2 comme leur L1. L'anglais est introduit petit à petit jusqu'à ce qu'il devienne médium pour à peu près 50 % du programme scolaire. Ce modèle constitue donc une sorte de combinaison entre l'approche

d'entretien et l'approche d'immersion. L'avantage de cette méthode est qu'elle vise un bilinguisme additif pour tous les élèves concernés, il n'est pas compensatoire n'étant pas orientée uniquement envers les populations minoritaires.

c) Immersion en anglais: Pour les populations concernées, cette immersion (ou bien submersion) est exactement comme l'immersion qui existe en Afrique francophone pour ceux qui commencent l'école directement en français sans passer du tout par leur L1. Selon cette méthodologie, le non-locuteur de L2 est submersé ou mis dans le bain linguistique dans un programme où on se sert uniquement de L2, sans autre aide pour ceux qui ne la parlent pas. La seule et grande différence entre l'immersion en anglais en Amérique du Nord et l'immersion en français en Afrique francophone est qu'en Amérique du Nord, la L2, l'anglais, se parle partout en dehors de l'école, tandis qu'en Afrique francophone, la L2, le français, ne se parle presque pas en dehors de l'école, sauf dans une minorité des familles comme L2 et nulle part comme L1. Même dans des telles conditions, les résultats des évaluations des programmes d'immersion en Amérique du Nord indiquent que l'immersion en anglais réussit moins pour les enfants minoritaires; ces enfants réussissent mieux dans les programmes d'éducation bilingue avec support pour la L1 minoritaire.

2.5. Les résultats de l'expérience canadienne en immersion. La mise à l'oeuvre des programmes additifs d'immersion fournit un grand service instructif pour l'enfant de compétence limitée en anglais, et pour l'enfant monolingue en anglais. Les résultats des évaluations faites au Canada indiquent que les enfants exposés à cette immersion:

- performent au même niveau que leurs homologues monolingues.
- ont un niveau inférieur en habiletés d'alphabétisation initialement, mais qu'ils se rattrapent et dépassent même leurs homologues monolingues une fois que l'instruction en L1 commence.
- performent à un niveau supérieur de compétence en L2 et, malgré que leurs habiletés productives sont un peu moins que celles des monolingues, ils sont néanmoins capables de s'exprimer dans la L2.

L'expérience canadienne suggère que ce modèle fonctionne mieux avec les enfants d'un groupe linguistique dominant qui ne risquent pas du tout de perdre leur L1 vu qu'elle est facilement disponible dans l'environnement en dehors de l'école. Donc les programmes d'immersion réussissent mieux quand il s'agit d'un environnement où la L2 n'est pas menacé, et où le programme peut être linguistiquement et culturellement additif.

MODELES DE PROGRAMMES, BUTS ET RESULTATS

Modèle	But	Résultat
Transitionnel	Compétence en L2 pour les élèves minoritaires (assimilationist)	Bilinguisme soustractif
Entretien	Bilinguisme et bi-alphabétisation pour les groupes L1 (pluralist)	Bilinguisme additif
Enrichissement/deux sens	Bilinguisme et bi-alphabétisation pour les groupes L1 et L2 (pluralist)	Bilinguisme additif
Immersion		
1. Enrichissement	Bilinguisme et bi-alphabétisation pour les groupes L2 (pluralist)	Bilinguisme additif
2. Deux sens	Bilinguisme et bi-alphabétisation pour les groupes L1 et L2 (pluralist)	Bilinguisme additif
3. Immersion en anglais	Compétence en anglais pour les groupes L1 (assimilationiste)	Bilinguisme soustractif

(Lessow-Hurley, 1990:19)

On classe ces modèles selon plusieurs critères: ils peuvent être soit additifs ou soustractifs, ils peuvent être compensatoires ou non-compensatoires.

3. Education et le développement cognitif de l'enfant: Les théories de Cummins. Au début de l'expérience en éducation bilingue en Amérique du Nord on croyait que le bilinguisme scolaire était nuisible et handicapait en quelque sorte le développement de l'enfant. Ceci parce que les recherches menées au début se basaient sur une évaluation des compétences en L2 des enfants des immigrants qui n'avaient pas eu la chance de développer suffisamment leurs connaissances en L1. Avec le résultat de telles recherches on pourrait démontrer que le bilinguisme scolaire produit un effet négatif sur le développement de l'enfant, même si ce n'est pas le cas dans la réalité.

3.1. L'hypothèse de seuil (Cummins, 1979). Pourtant, les recherches d'un psycholinguiste et psychopédagogue Canadien, James Cummins, ont montré que l'effet du bilinguisme scolaire se base plutôt dans le degré du développement des capacités de l'enfant dans les deux langues. Les travaux de Cummins sont aujourd'hui d'une importance fondamentale car ils constituent la base de la théorie de l'éducation bilingue en Amérique du Nord. Cummins fournit une base psycho-éducationnelle pour l'éducation bilingue, qui contient des éléments qui peuvent s'appliquer non seulement en Amérique du Nord, mais aussi ailleurs dans le monde. Les hypothèses sur lesquelles se fondent sa théorie sont

présentées en détail ici parce que nous trouvons qu'elles peuvent être pertinentes pour l'Afrique francophone.

Cummins suggère que c'est la qualité du bilinguisme qui peut déterminer si l'effet du bilinguisme scolaire sera positif ou négatif. En bref, il propose (Cummins, 1981) qu'il existe trois sortes de bilinguisme: 1) limité, 2) partiel, et 3) compétent ou fort. Le premier se distingue typiquement par des capacités basses dans les deux langues; avec le deuxième, on trouve une capacité au niveau d'un locuteur natif dans l'une des deux langues; avec le troisième, le niveau d'un locuteur natif caractérise ses capacités dans les deux langues. Cummins suggère que le bilinguisme limité produit des conséquences cognitives négatives, tandis que le bilinguisme compétent peut produire des conséquences cognitives positives. Le bilinguisme partiel n'a donc ni des effets positifs ni négatifs sur le développement cognitif de l'enfant.

Un certain nombre d'études supportent l'idée de l'effet négatif du bilinguisme limité. Par exemple il est observé à travers les recherches en Suède menées auprès d'enfants immigrants de Finlande (Skutnabb-Kangas et Toukoma, 1976). Ils montrent que ces enfants inscrits dans les programmes de soummersion en suédois, n'ont développé leurs compétences suffisamment ni en finois (L1) ni en suédois (L2). Ils avaient un niveau de performance plus bas que leurs homologues monolingues finois et suédois.

<i>qualité de bilinguisme</i>	<i>effets cognitifs</i>	
<i>A. bilinguisme compétent</i>		
Hauts niveaux dans les 2 langues	effets cognitifs positifs	haut niveau de seuil de compétence bilingue
<i>B. bilinguisme partiel</i>		
Niveau comme natif dans une des langues	effets cognitifs ni négatifs ni positifs	bas niveau de seuil de compétence bilingue
<i>C. bilinguisme limité</i>		
Niveau bas dans les 2 langues (soit égaux ou dominant)	effets cognitifs négatifs	

Effets cognitifs des différentes qualités de bilinguisme (Cummins, 1981:39).

3.2. L'hypothèse de l'interdépendance développementale linguistique (la compétence commune) (Cummins, 1981). Selon cette hypothèse "le niveau de compétence en L2 qu'atteint un enfant bilingue est en partie fonction du type de compétence que l'enfant a développé en L1 au moment où il ou elle est intensivement exposé(e) à L2." (Cummins, 1979a:233). Selon McGroarty (1988) cette hypothèse est supportée par les études sur la capacité des élèves en lecture. Ces études montrent qu'il y a une corrélation entre le niveau de lecture en L1 et L2; d'autres études montrent que les enfants minoritaires qui ont une capacité plus forte en L1 dépassent leurs homologues du groupe L1 dans l'école en L2. En

bref, il y a plusieurs études qui indiquent que le niveau de compétence en L1 est un facteur déterminant le succès de l'enfant dans l'acquisition de L2.

Il est très important de considérer les caractéristiques de l'environnement éducationnel et les faits motivationnels qui jouent en créant la relation entre les deux langues en question. En plus, le contexte social des deux langues dans le milieu est également un facteur important à considérer lorsqu'on élabore le rôle de chaque langue dans un système éducatif. Si la L1 est une langue minoritaire (une langue qui n'est pas utilisée en dehors de la maison dans une communauté plus large, et une langue qui n'est pas supportée par des activités d'alphabétisation à domicile, à l'église, ou dans les activités communautaires), il se peut que l'enfant n'ait pas d'expérience avec les emplois de la langue qui facilitent une acquisition adéquate de la L2, selon cette hypothèse. Il est sûr que les déterminants sociaux qui affectent l'apprentissage d'une langue jouent clairement un rôle aussi, néanmoins cette formulation suggère que les habiletés acquises par l'enfant en L1 sont l'une des clés d'un succès en acquisition de la L2. (McGroarty, 1988:303)

3.3. Comment caractériser la compétence bilingue? On se demande si la compétence fondamentale en L1 est indépendante de la compétence acquise en L2? Si les deux compétences sont séparées, on suppose que le contenu et les habiletés acquises dans l'une des langues ne se transfèrent pas à l'autre langue, L2. Cummins suggère qu'il n'y a aucun support pour cette séparation. Il élabore son modèle de compétence commune sous-jacente d'après des évaluations faites dans des programmes d'éducation bilingue qui ont réussi. Ces programmes se basent d'éducation sur deux types d'études: le premier type d'étude fait un rapprochement entre l'âge de l'enfant au début de la scolarisation et l'acquisition de la L2, tandis que le second type d'étude lie l'usage continu de la L1 à la maison à l'acquisition d'une meilleure compétence en L2. La conclusion de Cummins est que les enfants qui subissent un développement cognitif long et naturel en L1, et à la maison et à l'école, ont une meilleure performance à l'école par rapport aux enfants dont la L1 n'est pas entretenue. La théorie de Cummins implique que les habiletés acquises en L1 se transfèrent à la L2, démontrant et établissant la communalité des compétences fondamentales des deux langues. (McGroarty, 1988:303)

Pour pouvoir déterminer lesquelles des habiletés linguistiques se transfèrent de L1 en L2, Cummins propose un cadre descriptif qui clarifie les sortes de langage utilisés dans les contextes qui sont pertinents au développement cognitif de l'enfant. (Ibid, 304) Il suggère une distinction entre le langage communicatif qui peut être acquis spontanément dans des contextes non-académiques, et le langage qui caractérise la compétence académique et cognitive, qui n'est pas acquise spontanément et que l'on doit acquérir à l'école. Pour comprendre ce que c'est que la compétence linguistique et ce que sont ses dimensions à travers des diverses langues, Cummins distingue entre les aspects de la compétence linguistique qui jouent dans l'acquisition de la lecture et l'écriture, et les autres aspects. Il remarque que les aspects qui sont pertinents à l'alphabétisation sont interdépendants à travers les langues et donc ils constituent les manifestations d'une compétence commune sous-jacente (en anglais *common underlying proficiency*).

Une distinction semblable est décrite ainsi par Genesee:

On pourrait s'attendre à ce que les habiletés spécifiques à une langue donnée (celles qui ne se transfèrent pas d'une langue à une autre) comprennent les aspects plus techniques du langage, comme par exemple l'orthographe ou les règles syntaxiques, tandis que les habiletés transférables seraient plutôt concernées dans la nature des processus cognitifs, tels que l'emploi de ses connaissances des probabilités transitionnelles syntaxiques d'une langue en la lisant. (Genesee, 1979:74-5)

3.4. Un cadre pour comprendre ce que c'est que la compétence linguistique. Cummins propose une typologie pour qualifier les différentes sortes de compétence linguistique en langues (*language proficiency*). Sa première formulation de cette typologie était basée sur la distinction entre le langage au niveau superficiel (*surface level*), évident dans les échanges communicatifs de tous les jours (en anglais, *basic interpersonal communication skills, ou BICS*), et, d'autre parts, la capacité de pouvoir traiter avec les fonctions linguistiques décontextualisées plutôt dans un contexte académique où le contexte du langage n'est pas transparent (en anglais, *cognitive academic language proficiency, ou CALP*) (Cummins, 1979b). Il propose que l'un des facteurs qui joue dans le taux d'échec des enfants minoritaires en Amérique du Nord provient en partie d'une insuffisance d'expérience avec les habiletés du type CALP dans l'environnement de la maison avant d'entrer à l'école. Selon cette formulation, les enfants qui semblaient avoir une compétence orale en L2 pourraient toujours être en train de développer les habiletés de compréhension et du maniement de la langue qui ne se montraient pas directement dans la communication interpersonnelle. (McGroarty, 1988:304)

3.5. Pertinence des idées de Cummins pour la situation en Afrique francophone. Donc, selon Cummins, pour qu'un individu éprouve un développement cognitif positif, il doit atteindre un seuil de compétence élevé. L'antithèse aussi suit, donc, un seuil bas produit un développement cognitif également bas. Le bilinguisme est additif au seuil plus haut, et au delà. La compétence acquise et apprise en L1 et L2 est un résultat des études et des expériences vécues en utilisant les deux langues dans une variété de contextes pour des buts et raisons diverses.

Le bilinguisme soustractif survient quand les enfants sont "privés d'une base de connaissances approfondies, et linguistiques et conceptuelles, dans une langue; les enfants bilingues ainsi privés risquent un progrès intellectuel et éducationnel plus bas." (McGroarty:301)

"... il y a des niveaux-seuils en compétence linguistique que les enfants bilingues doivent atteindre pour éviter des déficits cognitifs, et aussi pour que les aspects avec potentiellement avantageux au bilinguisme puissent influencer le développement cognitif de l'enfant." (Cummins, 1979a:229).

Pour éviter des problèmes de développement linguistique et pour maintenir une croissance cognitive normale, les enfants ayant une potentialité de devenir bilingue doivent atteindre un niveau d'habileté natif dans au moins une des langues en présence. Ne pas atteindre ce niveau peut provoquer un développement linguistique tellement inadéquat qu'il incite des effets cognitifs négatifs; si l'enfant n'arrive pas à atteindre ce niveau dans au moins l'une des langues, dans ce cas ni L1 ni L2 ne pourrait ensuite servir comme fondation pour sa croissance cognitive. Ce cas-ci représente le seuil bas du bilinguisme. Privé d'une bonne connaissance linguistique et conceptuelle comme base dans au moins l'une des langues, les enfants bilingues avec ce profil sont souvent, aux niveaux de succès intellectuel et de progrès éducationnel, moins forts que leurs homologues monolingues. Avec des niveaux inadéquats dans les deux langues, des tels enfants peuvent souffrir des effets négatifs de ce que l'on appelle "semilingualism"; ils peuvent donc éprouver le bilinguisme soustractif, où la perte de la première langue retarde une maîtrise de la deuxième langue (Lambert 1981) (de McGroarty, 1988:300-301)

Si on essaie d'appliquer les notions exprimées par Cummins et autres à la situation en Afrique francophone, on doit dire que dans les programmes de l'école dite *classique*, l'omission de la L1 de l'enfant malien ou nigérien produit un effet de développement cognitif négatif. Un tel programme n'est pas seulement soustractif, mais presque destructif, surtout quand on considère que la L2 n'est pas très répandue dans le milieu. On s'attend à ce que l'enfant fasse tout son développement cognitif et académique dans une langue tout à fait étrangère, sans d'abord se développer cognitivement au sein de l'école en L1. En appliquant ces notions à l'école expérimentale on constate que quoique ce système

transitionnel retarde moins le développement cognitif et académique de l'enfant, le produit final est néanmoins toujours un bilinguisme soustractif au détriment de tous ceux qui y participent, ceci du fait que L2 n'est pas normalement parlée dans le milieu scolaire. L'introduction du français pendant la deuxième, troisième, ou même la quatrième année de l'école primaire - à plus forte raison pendant la première année tel qu'il se fait actuellement dans certaines écoles expérimentales en Afrique francophone - est détractif et une perte de temps et de ressources vu le modèle développé ci-dessus. Pourquoi? Parce que malgré que l'enfant est exposé d'abord à l'alphabétisation en sa L1, l'expérience dans sa L1 n'est pas suffisamment renforcée, ni suffisamment approfondie, pour faciliter sa transition au français sans qu'il ne subisse pas des effets négatifs. Selon cette théorie donc, le temps investi avec la L1 comme médium n'est pas du temps perdu pour la partie du programme réservée à la L2 comme médium.

Dans le contexte Malien ou Nigérien, on ne peut pas garantir le support cognitif et académique en dehors de l'école (dans le système classique) pour compléter le rôle de l'école, c'est à dire que l'école, quelle que soit la forme qu'elle prend, doit garantir un développement cognitif et académique normal de l'enfant. Dans ce système on ne peut pas garantir que l'enfant atteindra son seuil minimal en L2, puisqu'il ne l'a pas développé en L1.

Selon le travail de Cummins, la transition de L1 à L2 avec transfert des compétences maximales de la L1 en L2 se fait optimalement dans un environnement où l'enfant bénéficie d'un accès équitable aux outils de l'alphabétisation et aux locuteurs des L1 et L2. Cette accessibilité doit exister en dehors de l'école dans le milieu de la communauté où l'enfant vit. Pour atteindre un vrai bilinguisme avec compétence communicative, académique et cognitive, il faut des motifs en dehors de l'école qui encouragent l'enfant à se développer. Ci-dessous on présente un tableau des situations dans lesquelles l'enfant pourrait continuer son développement, et si la situation est positive (+) ou négative (-).

Contextes pour l'acquisition et apprentissage de L1 et L2 en Afrique francophone

		maison	école	ailleurs
L1:	social, informel, et communicatif	+	+	...+
	alphabétisation	-	+	...-
	académique/cognitif	-	+	-
L2:	social, informel, et communicatif	-	-	-
	alphabétisation	-	+	-
	académique/cognitif	-	+	-

L'un des grands problèmes est qu'en fait, en dehors des écoles, il n'y a presque pas de lieux où l'enfant puisse au moins entretenir, sinon améliorer, ses habiletés d'alphabétisation, ni pour la L1 ni pour la L2. On constate donc que la L1 et la L2 ont des désavantages dans un système éducatif tel qu'il existe actuellement, vu le statut et rôles des langues. Les compétences communicatives de l'enfant sont bien entretenues en L1 en raison de sa vie d'être social dans le milieu où la L1 se parle - pour la L2, ce n'est pas le cas. Le succès d'un système de bilinguisme scolaire dépend non seulement de l'école mais aussi de l'environnement de l'école, ce dernier étant un facteur presque du même niveau d'importance que l'école elle-même.

A cause du statut historique (colonial) et actuel des langues africains en Afrique francophone, on constate que l'enfant ne reçoit presque aucun motif académique-cognitif en L1 en dehors de l'école; l'inverse est aussi vrai: le taux d'alphabétisés en français étant très bas fait que l'enfant reçoit presque

aucun motif communicatif ou social en L2 en dehors ou même à l'intérieur de l'école primaire. Pour la plupart des Maliens ou Nigériens, la seule chance que l'enfant a pour acquérir naturellement la L2 en dehors de l'école est par le poste radio ou la télévision. En dehors de l'école expérimentale et de l'alphabétisation des adultes en langues nationales, il n'y a presque aucun motif valable pour l'enfant qui étudie en L1 de vouloir s'alphabétiser davantage en L1 ou en d'autres langues nationales. Ceci s'explique par le fait qu'aucune sensibilisation en vue de la valorisation des langues nationales de leur rôle dans les affaires nationales n'a été entreprise. Il n'y a pas non plus une sensibilisation sur le rôle que doivent jouer les langues nationales dans l'avenir des pays en question.

Dans un tel contexte, l'emploi d'une langue non-maternelle, et non-nationale, peut avoir d'autres effets que ceux désirés par l'éducateur. Si les compétences de l'enfant en L1 se sont développées au niveau des compétences appropriées à son âge, la transition envers L2 n'a pas de mauvaises conséquences. Mais, si les compétences de l'enfant en L1 ne se sont pas suffisamment développées quand on commence la transition à la langue officielle, les conséquences sont négatives, surtout dans un système qui ne peut pas garantir l'achèvement en L2 du niveau seuil qu'il faut.

L'une des implications de ces observations serait donc qu'il vaudrait mieux que l'on remette le début du transfert à la L2 jusqu'à un niveau dans le système éducatif où l'on puisse garantir que le milieu offre assez de motifs et encouragement à l'enfant qu'il puisse acquérir la L2 d'une manière naturelle et fructueuse, pour que ses connaissances en L2 arrivent à fleurir comme celles acquises en L1. La conclusion que l'on puisse en tirer est que l'on ne peut pas s'attendre aux résultats miraculeux dans un milieu qui ne favorise pas l'acquisition optimale d'une langue, ni du point de vue communicatif-social, alphabétisation, ou académique-cognitif, dans n'importe quelle langue. Il faut qu'il y ait des supports académiques-cognitifs en dehors de l'école pour pouvoir compléter les efforts faits dans les écoles.

Le fait que l'enfant en Afrique francophone n'a pas suffisamment de stimulation ni d'opportunités pour acquérir les habiletés pertinentes au développement de sa CALP est un facteur qu'il faut considérer en établissant le dosage de langue pour l'éducation bilingue. Dans l'environnement familial, l'enfant n'a pas assez de chance pour s'améliorer en CALP, ni en L1 ni en L2, et à l'école, l'enfant n'est pas assez exposé aux activités qui améliorent sa CALP, ni en L1 ni en L2, avec le programme tel qu'il existe actuellement. Du point de vue linguistique, l'enfant est en quelque sorte doublement condamné: il n'a pas accès à la possibilité de se développer normalement du point de vue cognitive et académique, ni dans sa L1, ni dans la L2.

4. L'évaluation des connaissances et acquis des écoliers. Dans le système éducatif en Afrique francophone, les élèves sont souvent évalués uniquement dans la L2 et pas dans leur L1. L'évaluation des enfants dans le système adopté doit se faire d'une manière multi-dimensionnelle. Les épreuves ne devraient pas se limiter à une évaluation de leurs compétences dans la L2 seulement, et surtout pas telle que cela se pratique actuellement en Afrique francophone. Cela est tout à fait injuste envers l'enfant du point de vue du développement cognitif, surtout quand on considère les découvertes de Cummins. L'évaluation qui en sort ne peut être qu'une évaluation incomplète qui n'identifie pas toutes les faiblesses et les compétences de l'enfant. Le manque de capacité en L2 peut se trouver chez un enfant avec compétence extraordinaire en L1. L'évaluation doit aussi éviter tout penchant ou préjugé culturel, dans tous les sens.

5. L'acquisition ou l'apprentissage de la L2? Il est souvent dit, et tout le monde le croit, que les enfants apprennent mieux une seconde langue que les adultes. Le chercheur Lenneberg (1967) a soutenu cette

notion quand il a proposé que la L2 est mieux apprise pendant la *période critique* entre l'âge de deux ans et le début de la puberté.

Les spécialistes de l'apprentissage de la L2 nous fournissent des renseignements qui sont très pertinents à la situation en Afrique francophone. Lily Wong Fillmore (1985) suggère que les trois composants nécessaires pour produire une situation d'apprentissage d'une L2 efficace sont:

- les apprenants
- les locuteurs de la langue que l'apprenant cherche à acquérir ou les locuteurs de la langue cible
- le contexte social qui fait rapprocher les apprenants et les locuteurs

Elle continue en montrant qu'une fois que les apprenants et les locuteurs natifs sont ensemble, trois sortes d'interaction auront lieu: 1) les processus sociaux, 2) les processus linguistiques, et 3) les stratégies cognitives employées par les apprenants pour établir les relations entre ce qui se passe et le langage employé. Les locuteurs doivent collaborer avec les apprenants dans les processus linguistique et cognitif en fournissant un langage qui est facile à comprendre. Le fait qu'en Afrique francophone, sauf dans les grandes villes, la L2, le français n'est pas accessible à la plupart de la population, constitue un grand obstacle qui doit être surmonté par le modèle d'éducation bilingue adopté par le Mali et le Niger. On doit trouver un moyen de garantir cette accessibilité aux locuteurs de la L2 aux enfants maliens au moment où l'on introduit intensivement la L2 à l'école.

Les recherches de l'américain Stephen Krashen sur la manière dont on acquiert sa L2 ont produit une notion qui différencie l'apprentissage de la L2 par rapport à l'acquisition de la L2. Selon lui, l'acquisition se fait inconsciemment tandis que l'apprentissage se fait consciemment. Pour Krashen, nous maîtrisons une L2 optimalement par l'acquisition et non pas par l'apprentissage. Son *acquisition* de la L2 est presque identique avec la maîtrise de la L1 faite par tous les enfants du monde - c'est à dire, malgré que les étapes ne soient pas identiques, les processus sont les mêmes. Si on essaie d'appliquer certaines de ses observations à la situation en Afrique francophone, on peut dire que l'acquisition des compétences en L1 n'est pas suffisamment complète lorsque l'on introduit la L2. Ensuite, on s'attend à ce qu'ils acquièrent la L2 pour pouvoir fonctionner en L2 au niveau académique et cognitif qu'il faut pour les compétences appropriées à son âge - en réalité, l'acquisition naturelle de la L2 dont parle Krashen, n'est pas possible dans ce contexte, sans motif et sans données d'input compréhensible, etc. L'idéal d'une acquisition inconsciente ne peut pas être atteint. Le français est appris par un effort conscient de l'enfant, sans motivation de l'environnement, scolaire ou non-scolaire.

Les notions soulevées par ces auteurs nous montrent assez clairement certains désavantages inhérents à l'école de l'Afrique francophone - classique et expérimentale. Vus ces désavantages pédagogiques dûs seulement au choix de langues, sans considérer d'autres problèmes au niveau des autres aspects essentiels d'un schéma-directeur, il est plus aisé de comprendre et expliquer les taux élevés de déperdition scolaire, l'abandon, le redoublement, etc.

6. L'école et la population: sensibilisation et implication. L'école doit devenir l'ami de la population - il faut une alliance entre les deux. L'enseignement doit pouvoir établir des liaisons entre l'enfant et ses parents par l'intermédiaire de l'école. Ceci est un des buts importants du développement en général: donner une voix à chaque élément de la population à tel point que chacun sent qu'il joue un rôle dans le développement de son pays. Sans les langues nationales, on ne peut pas dire qu'on *affranchit*, de cette manière, tous les éléments de la population. Il faut une sorte de légitimisation du rôle et du niveau de chaque citoyen. Chacun doit sentir qu'il peut influencer son propre destin. Toute la population doit être impliqué dans son propre développement. Aussi, le rôle et la voix de chacun doit se faire sentir au

niveau national. Il s'agit donc de valoriser le moyen de communication normal, quotidien, historique, et traditionnel - enfin le seul moyen viable pour eux - de l'améliorer et le valider dans le contexte de l'état moderne.

Dans la ville de Boston parmi les populations immigrées, on expérimente une nouvelle approche dite *intergénérationnelle* à l'alphabétisation aujourd'hui. Dans ce projet, il y a deux critères pour l'admission des parents dans les cours dont il s'agit: 1) un désir d'améliorer leur propre alphabétisation, 2) une promesse de s'engager dans des activités journalières d'alphabétisation avec leurs enfants.

En Afrique francophone, dans le but de donner une importance à chaque élément de la population (tel que décrit ci-dessus), l'alphabétisation, voire tout l'enseignement, peut être inter-générationnelle si l'instruction se fait en langues nationales. Les parents d'élèves en général ne peuvent pas être impliqués dans le système éducatif si ce système reste uniquement en français, ni même si ce système passe rapidement et transitionnellement vers le français tout en passant par les langues nationales.

A l'heure actuelle, l'éducation bilingue en Afrique francophone se fait au détriment de la langue nationale plutôt qu'au profit de la langue nationale et de ses locuteurs. Ce système soustrait plutôt qu'il ajoute. Ce qui se fait au dépens du développement des compétences de l'enfant dans sa langue nationale se fait aussi au dépens de l'enfant; tout ceci se fait également au détriment du côté français du programme, et ainsi de suite - donc au détriment de tout le système éducatif. Perpétuer le monopole du français dans ce système, soit transitionnellement (dans l'école expérimentale), soit en immersion de l'enfant (dans l'école classique), c'est nier la réalité; c'est aussi continuer à produire des *semi-compétents* dans les deux langues, L1 et L2.

7. Conclusion. Comme point de départ dans la discussion de la réforme linguistique de l'éducation, il faut dire que ce que l'on décrit ici est un système éducatif bilingue, ou bien plurilingue. Vu les sensibilités politiques, il ne s'agit pas de proposer un système monolingue en langue africaine. Tout le monde reconnaît maintenant qu'un système monolingue en français n'est pas du tout adéquat pour l'Afrique francophone. L'utilisation d'une langue africaine comme médium ou comme matière à un niveau donné n'exclut pas du tout la langue utilisée jusqu'au moment de la réforme. Personne ne nie l'importance du français pour la République du Mali, pour la République du Niger, ou pour l'Afrique "francophone". Mais avec le perspectif gagné en Afrique et ailleurs dans le monde, on se rend compte que la L2 dans un système bilingue doit être secondaire à l'importance de la L1 pour garantir le développement idéal de l'enfant.

Notre but est plutôt de voir une typologie exhaustive des formes que peuvent prendre ce système, et d'exposer les bases théoriques et psycho-pédagogiques de chaque structure possible. Etant donné que beaucoup de structures ont été expérimentées en Amérique du Nord, que beaucoup d'évaluations ont été faites, en bref, que l'on a beaucoup appris - donc la pertinence de cette présentation.

Nous sommes en train de faciliter la recherche d'un système idéal pour l'Afrique francophone - optimal pour l'enfant Malien ou Nigérien, en vue des exigences et priorités des gouvernements en Afrique francophone pour encourager l'auto-développement du pays. En fin de compte, ce sont les gouvernements des pays de l'Afrique francophone qui doivent décider de l'avenir de leurs pays, en établissant les programmes, et en développant les matériels didactiques appropriés. Il est grand temps que les systèmes éducatifs en Afrique francophone soient basés dans une considération de l'avenir de l'enfant, plutôt que dans les considérations politiques.

A cause de ceci, quand on se décide d'établir un nouveau schéma-directeur pour une réforme, il ne faut pas préjuger les résultats de l'enquête en disant dès le départ le rôle que jouera L1, L2 et même L3 et L4, tout au long de la scolarité. On doit plutôt dire que dans tout le système il existe plusieurs niveaux auxquels le mélange linguistique ou le dosage peut varier, au niveau primaire, secondaire, et universitaire, etc. On doit déterminer le rôle des langues pour chaque niveau. Le plurilinguisme dont on parle touche à tout le système. Il n'est pas dit que le bilinguisme final doit être totalement achevé à un point donné dans le système. De notre point de vue, un bilinguisme, ou bien un plurilinguisme fonctionnel, peut continuer le long du système, et même pour toute la vie de l'enfant. Il ne faut pas un système qui nie les réalités Africaines, mais plutôt un système qui reflète honnêtement ces réalités.

Nous souhaitons que les notions présentées à titre d'information dans ce document et dans le but de contribuer positivement à la réforme linguistique et culturelle du système éducatif en Afrique francophone soient utiles à tous ceux qui s'intéressent à une réforme de l'enseignement en Afrique.

Boston, le 6 février 1991

APPENDICE A: Citations pertinentes en anglais des travaux de James Cummins

Cummins, James. 1985. "The construct of language proficiency in bilingual education". in James E. Alatis and John J. Staczek, eds., pp. 209-231.

page 214: "... there exists a reliable dimension of language proficiency which is strongly related to literacy and to other decontextualized verbal-academic tasks. This dimension of cognitive/academic language proficiency (CALP) appears to be largely independent of these language proficiencies which manifest themselves in everyday interpersonal communicative contexts. These latter forms of language proficiency are either near universal across native speakers or unrelated to cognitive/academic skills."

page 214 "... it has been hypothesized that the cognitive/academic aspects of L1 and L2 are interdependent and that the development of proficiency in L2 is partially a function of the level of L1 proficiency at the time when intensive exposure to L2 begins. ... In other words, previous learning of literacy-related functions of language (in L1) will predict future learning of these functions (in L2)."

pages 214-215: "... despite the obvious differences between L1 and L2 in terms of the surface features of phonology, syntax, and lexicon, there is a common underlying proficiency that determines an individual's performance on cognitive/academic tasks (e.g. reading) in both L1 and L2."

page 216: "the hypothesized interdependence between L1 and L2 does not exist in an affective or experiential vacuum and there are several factors which might reduce the relationship between L1 and L2 measures of CALP in comparison to those between intralanguage (L1-L1, L2-L2) measures. For example, when motivation to learn L2 (or maintain L1) is low, CALP will not be applied to the task of learning L2 (or maintaining L1). The interdependence hypothesis also presupposes adequate exposure to both languages."

page 212: The distinction is made between CALP and BICS or 'basic interpersonal communicative skills' in a first language. BICS is made up of the pronunciation, grammar and vocabulary that manifest themselves at the surface in manifestation of language in interpersonal communicative contexts (tip of the iceberg), and (the iceberg) CALP which entails the manipulation of language in decontextualized academic situations.

page 216: In Cummins, 1979b, it is demonstrated that L1 and L2 CALP are manifestations of a common underlying proficiency since L2 CALP is significantly related to measures of L1 CALP and each show a similar pattern of correlations with other variables such as verbal and nonverbal ability.

page 216: A number of studies have demonstrated that older L2 learners, whose L1 CALP is better developed, acquire cognitive/academic L2 skills more rapidly than younger learners. ... In no study did younger learners acquire L2 CALP more rapidly than older learners.

page 218: This does not contradict the interdependence hypothesis, now reformulated here:

To the extent that instruction in L_x is effective in promoting cognitive/academic proficiency in L_x , transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y .

page 218: therefore: (1) CALP is a reliable dimension of individual differences in decontextualized literacy-related functions of language which appears to be distinct from interpersonal communicative skills in L1 and L2; (2) L1 and L2 CALP are interdependent, i.e. manifestations of a common underlying proficiency. The immediate psychoeducational implication of these hypotheses for bilingual education is that, for either minority or majority language students, instruction through a minority language will

be just as effective as, or more effective than, instruction through the majority language in promoting literacy skills in the majority language.

Common underlying proficiency (CUP) model: "experience with either language can, theoretically, promote the development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation and exposure to both, either in school or wider environment." (223)

page 223: "Within the context of the CUP model, transitional programs assume that because the L2 channel is initially restricted, instruction in the early grades should be through the L1 channel. However, as soon as the L2 channel has expanded sufficiently, all instruction should be given in English in order to promote fully the development of English proficiency by maximizing exposure to English instruction. In other words, despite the implicit endorsement of a CUP model in the early grades, transitional programs revert to a SUP model by assuming (without any evidence) that children's English skills will not develop adequately unless they are mainstreamed to an English-only program. If it were assumed that English skills would continue to develop adequately in a bilingual program, then there would be no psychoeducational justification for aborting the promotion of L1, especially in view of the considerable funds currently being expended in the US on foreign language teaching (President's Commission 1979).

page 224: ... several longitudinal evaluations suggest that the full benefit of bilingual instruction may not become apparent until the fifth or sixth year of instruction. In these evaluations, students in the bilingual program reached national grade-level norms in English reading only in the fifth grade.

page 225 "These findings of cumulative advantages as a result of bilingual education are consistent with the 'threshold' hypothesis (Cummins 1979a) that there may be threshold levels of bilingual proficiency which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive/academic deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive/academic growth. The research findings reviewed in Cummins (1979a) suggest that cognitive/academic benefits accrue to students who reach a 'higher threshold' level of bilingual proficiency, i.e. high levels of proficiency in both languages. The fact that students in bilingual programs begin to pull ahead of comparison groups in the later grades of elementary school, when literary skills in both languages have become well established, is clearly consistent with the threshold hypothesis."

BIBLIOGRAPHIE

- Alatis, James E. and John J. Staczek, eds. 1985. *Perspectives on bilingualism and bilingual education*. Georgetown, Georgetown University Press.
- California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, *Schooling and language minority students: a theoretical framework*.
- Cohen, Andrew D. 1976. "The case for partial or total immersion education," *The Bilingual Child*, ed., António Simões. New York: Academic Press. pp. 654-89.
- Cummins, James. 1985. "The construct of language proficiency in bilingual education". in James E. Alatis and John J. Staczek, eds., pp. 209-231.
- Cummins, James. 1981. "Age on arrival and immigrant second language learning: A reanalysis of the Ramsey and Wright data". unpublished manuscript. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, James. 1980. "Construct of language proficiency and bilingual education".
- Cummins, James. 1979a. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49.222-251.
- Cummins, James. 1979b. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers in Bilingualism*, No. 19.
- Gardner, Robert C., and Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. 1979. "Acquisition of reading skills in immersion programs". *Foreign Language Annals*, February.
- Krashen, Stephen D., Michael A. Long, and Robin C. Scarcella. 1979. "Age, Rate and eventual attainment in second language acquisition," *TESOL Quarterly*, XIII, No. 4 (December, 1979).
- Krashen, Stephen D. 1981. "Bilingual education and second language acquisition theory. in California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 198?. *Theory and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. 198?. "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment," *Child-Adult differences in second language acquisition*, Stephen Krashen, R. Scarcella, and M. Long, eds. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, Stephen D., R. Scarcella, and M. Long, eds. 198?. *Child-Adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, Stephen D., M.A. Long, and R.C. Scarcella. 1979. "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly* 13.573-582.
- Lambert, W.E. 1981. "Bilingualism and second language acquisition." *Annals of the New York Academy of Sciences* 379:9-22.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lessow-Hurley, Judith. 1990. *The foundations of dual language instruction*. New York: Longman.

- McGroarty, Mary. 1988. Second language acquisition theory relevant to language minorities: Cummins, Krashen, and Schumann. in McKay, Sandra Lee and Sau-ling Cynthia Wong, eds., *Language diversity: Problem or resource?* pp. 295-337)
- McKay, Sandra Lee and Sau-ling Cynthia Wong. 1988. *Language diversity: Problem or resource?* New York: Newbury House Publishers.
- UNESCO. 1953. *The use of vernacular languages in education.* Monographs on fundamental education.