

LE TERRAIN AFRICAIN À L'ÉPREUVE DES NOUVELLES APPROCHES PÉDAGOGIQUES : L'EXEMPLE DU PEI¹

Bi Trazié Serge BLI

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

sergemonreal2009@gmail.com

Résumé : Expérimenté dans le nord de la Côte d'Ivoire depuis 1993, le Programme École Intégrée (PEI), par ses résultats, semblait soutenir l'efficacité du bilinguisme pédagogique dans la lutte contre l'échec scolaire notamment à travers une meilleure acquisition du français au cycle primaire. Dix ans plus tard, le projet Élan (École et langue nationale en Afrique) piloté par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) consolide ces observations dans huit autres pays d'Afrique subsaharienne francophone. Mieux pourvu en financement et suffisamment structuré, le projet ELAN a bon gré mal gré phagocyté l'initiative ivoirienne en la matière. Même si la finalité est la réussite scolaire des élèves, les méthodes apparaissent nuancées. Tandis que le PEI met le français au service des langues ivoiriennes, la méthode Élan semble davantage mettre les langues africaines au service du français.

Mots clefs : français, langues nationales, Côte d'Ivoire, nouvelle pédagogie, bilinguisme, autonomisation linguistique.

Abstract: Experimented in the north of Côte d'Ivoire since 1993, the Integrated School Programme (PEI), by its results, already seemed to support the effectiveness of pedagogical bilingualism in the fight against school failure, particularly through better acquisition of French in the primary cycle. Ten years later, the Élan project (School and national language in Africa) led by the International Organization of the Francophonie (OIF) consolidated these observations in eight other French-speaking sub-Saharan African countries. The Francophonie's Élan project, with its real political will, better funding and sufficient structure, has willingly or unwillingly phagocytized the Ivorian initiative in this area. Even if the aim is the academic success of pupils, the methods appear subtly nuanced. While the IEP puts French at the service of Ivorian national languages, the Élan method seems to put African national languages more at the service of French.

Keywords: French, national languages, Côte d'Ivoire, new pedagogy, bilingualism, linguistic empowerment.

¹ Le Programme école intégrée (PEI) est de façon officielle, la première expérimentation ivoirienne de la pédagogie du bilinguisme linguistique. Nous y reviendrons plus en détail dans cette réflexion.

Introduction

L'OIF² à travers l'Observatoire de la langue française (OLF)³ estime à 274 millions, le nombre de Francophones dans le monde. 149, 9 millions soit 54,7 % parmi ces locuteurs du français résident sur le continent africain. À l'horizon 2050, ce sont ainsi 595 millions de personnes sur 700 millions, pouvant tenir une conversation en français, soit 85 %, que revendiquera l'Afrique. Sur cette base, il est évident que « l'avenir de la langue française est dans le continent africain »⁴. Cet héritage exige des approches nouvelles. Ainsi, des stratégies pédagogiques confortant le français dans sa position de « langue africaine » à part entière sont progressivement élaborées.

Le projet Élan (École et Langues nationales en Afrique) en est un. Soutenu par l'OIF, il s'appuie sur des études menées entre 2007 et 2010 dans 6 pays d'Afrique subsaharienne francophone. Ces travaux soulignent l'efficacité de l'enseignement bilingue alternant langues africaines et langue française pour remédier à l'échec scolaire dû à la difficulté d'acquisition du français au cycle primaire, surtout dans les zones rurales. La phase 1 de l'initiative Élan-Afrique qui en constitue le projet pilote part de 2013 à 2016. Elle concerne huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal). Le Rapport final de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie (Nocus, Guimard et Florin 2016) constate que « l'impact du dispositif ÉLAN est attesté dans 7 des 8 pays considérés dans la mesure où [...] les progrès des pilotes sont supérieurs à ceux des témoins... » avant de conclure que « l'ensemble de ces résultats suggèrent différentes recommandations destinées à améliorer le dispositif ÉLAN et à penser son extension à d'autres pays. » D'où la phase 2 que la Côte d'Ivoire intègre en 2016. Antérieurement à l'initiative Élan-Afrique, une ONG ivoirienne expérimentait le bilinguisme scolaire dans le nord du pays dès 1993. L'excellence des résultats force l'État de Côte d'Ivoire à se l'approprier quelques années après. Cette réflexion s'intéresse à la problématique du bilinguisme pédagogique en Afrique, particulièrement en Côte d'Ivoire. Il n'est guère question de mettre en cause l'intérêt même d'une telle politique, mais de poursuivre le débat visant à son amélioration. Où en est la Côte d'Ivoire dans sa politique pédagogique du bilinguisme scolaire ? Quels enseignements tirer de l'expérience ivoirienne ? Que nous inspire le terrain ivoirien quant à la question de l'autonomisation de la linguistique africaine ? Notre principale hypothèse étant que la politique du bilinguisme pédagogique, malgré ses succès, révèle paradoxalement en Côte d'Ivoire, un intérêt mitigé voire un certain désintérêt. À la lumière de la politique linguistique ivoirienne, notre méthodologie consistera d'abord à présenter le

² L'Organisation Internationale de la Francophonie.

³ Observatoire de la Langue française, *Le français dans le Monde*, Paris, Nathan, 2014.

⁴ Imma Tor, conseillère langue française et diversité linguistique à l'OIF dans une interview accordée à LE FIGARO.fr/ langue française « L'avenir du français est dans le continent africain » par Alice Develey, publié le 3/4/2017

français en Côte d'Ivoire par l'appropriation qui en résulte. L'état des lieux du programme école intégré (PEI) suscitera notre intérêt par la suite.

1. Le français en Côte d'Ivoire

Pays d'Afrique subsaharienne, le territoire connu aujourd'hui sous le nom de Côte d'Ivoire est découvert par des navigateurs portugais en quête de routes commerciales vers l'Inde. Ce sont eux qui, selon l'accueil des populations, donnent le nom de Côte d'Ivoire. Aux Portugais, succèdent alternativement les grandes puissances navales européennes d'alors, dont les Danois, les Néerlandais, les Allemands, les Anglais. Mis en difficulté par les Anglais, les Français consolident leur domination à partir du 19^e siècle. C'est à cette période qu'un traité décisif dit « Traité de protectorat de Grand-Bassam »⁵ est signé. Le décret instituant officiellement la colonie de Côte d'Ivoire est signé le 10 mars 1893.

1.1 Un héritage colonial

Avec 33 élèves, la première école française est officiellement créée dans le sud du pays le 8 août 1887. Fritz-Emile Jeand'heur, spécialement venu d'Algérie en sera le premier instituteur. Un demi-siècle plus tard, à partir de 1945, le nombre d'élèves dans l'enseignement primaire public est estimé à plus de 25 000. Quant au privé, il compte plus de 10 000 élèves. Parmi les instituteurs, on compte de plus en plus d'Ivoiriens et d'Africains venus des autres territoires sous domination française. L'administration a besoin d'auxiliaires à même de seconder efficacement l'autorité coloniale. Il n'est donc pas question de former des intellectuels, mais des commis : « les grandes orientations données à l'enseignement visaient à donner aux Africains un enseignement à but utilitaire » (Kouadio, 2008). L'enseignement pratiqué est rudimentaire dans la mesure où la théorie est soigneusement abandonnée au profit d'un enseignement adapté aux besoins immédiats. Contrairement aux autres puissances coloniales, la France choisit la politique de l'assimilation⁶. Les territoires nouvellement soumis devaient à long terme, du point de vue culturel, refléter la métropole. Les langues nationales étaient strictement interdites à l'école. Les contrevenants à cette politique s'exposaient à l'humiliant port du « symbole » en guise de punition. Cette politique pédagogique d'humiliation systématique à cause de la pratique des langues africaines a constitué un véritable traumatisme psychologique pour ces jeunes écoliers. Elle a tout de même conditionné l'émergence d'une pratique normative du français.

⁵ Ce traité est signé le 10 février 1842 entre Charles Marie Philippe de Kerhallet pour la France et Attékéblé dit « Peter » présenté comme le souverain de Grand-Bassam.

⁶ Politique mise en place par la France dans ses colonies durant le XIX^e et le XX^e siècle. À la différence de la politique coloniale britannique de type ségrégationniste, les Français souhaitent, et imposent que les indigènes apprennent la langue et la culture française afin de devenir à terme, des citoyens à part entière. Le concept français d'assimilation est basé sur l'idée d'étendre la culture française dans les colonies hors du pays de la Révolution durant le XIX^e et le XX^e siècles.

cf.: http://fr.wikipedia.org/wiki/Assimilation_coloniale

1.2 Une politique nationale

La Côte d'Ivoire accède à l'indépendance le 7 août 1960. La Constitution de la première République indique clairement que la langue officielle de la Côte d'Ivoire est le français. Paradoxalement, l'accession à l'indépendance ne semble pas améliorer le sort réservé aux langues nationales. Le français est conforté dans son rôle de langue officielle. La politique d'exclusion des langues nationales à l'école est de facto reconduite. Pour les autorités d'alors, le français est ainsi le gage de l'unité nationale et plus apte à conduire au développement par une ouverture sur le monde. En 2000, à la suite de bouleversements politiques, le pays se dote d'une nouvelle Constitution. C'est la deuxième République. Sans pour autant opérer de révolution en matière de politique linguistique, cette nouvelle République promet une prise en compte plus engagée du multilinguisme. Elle réaffirme que : « [...] la langue officielle est le français. »⁷ De même, « la loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales. »⁸

Notons que le programme école intégré (PÉI) dont il est essentiellement question dans cette réflexion voit le jour pendant cette période. Selon les chiffres de la Banque mondiale, la Côte d'Ivoire d'aujourd'hui est un pays d'environ 24 millions d'habitants. La toute nouvelle Constitution de la troisième République promulguée le 8 novembre 2016 stipule en son article 48 que la langue officielle est le français. Elle reste cependant muette sur le traitement dévolu aux langues nationales. Les successifs politiques ivoiriens semblent s'accorder sur le caractère presque sacré de la langue française. L'on observe dans la politique linguistique de la Côte d'Ivoire, beaucoup d'hésitations à promouvoir les langues nationales.

En son dernier rapport de 2014, l'Observatoire de la langue française (OLF)⁹ estime les francophones réels ivoiriens à 34 % de la population. À l'exception de la Tunisie (54 %), du Congo (58 %), des Seychelles (53 %), tous les autres pays africains oscillent sous la barre des 50 %. Beaucoup reste visiblement à faire. Les langues africaines à travers la politique du bilinguisme pédagogique se présentent comme un atout même s'il faut reconnaître à chaque pays, la spécificité de son contexte linguistique.

2 Le français de Côte d'Ivoire

2.1 Les langues nationales

La population ivoirienne est assez hétérogène dans la mesure où une soixantaine de groupes ethnolinguistiques la composent. Les langues de ces groupes appartiennent de la zone Niger-Congo. Elles sont aussi regroupées selon 4 grandes familles distinctes comme l'expose ci-dessous (Lafage, 1996) :

⁷ cf. La Constitution de la deuxième République de Côte d'Ivoire datée du 23 juillet 2000 en son article 29.

⁸ *Idem.*

⁹ Observatoire de la Langue française, *Le français dans le Monde*, Paris, Nathan, 2014.

- la famille Kwa (Akan et lagunaire) regroupe à peu près 19 langues utilisées par environ 43 % des Ivoiriens. Le centre, l'est et le sud sont les aires des Kwa. Le baoulé est le parler démographiquement dominant,
- la famille Kru regroupe près de 16 langues utilisées par environ 16 % des Ivoiriens. Le centre-ouest, l'ouest et le sud-ouest sont les aires des Kru. Le bété est la langue démographiquement dominante,
- la famille Mandé regroupe environ 18 langues ce qui équivaut à 25 % des Ivoiriens. Ce groupe connaît une partition linguistiquement justifiée entre mandé-nord et mandé-sud. Les Mandé sont géographiquement répartis entre le nord-ouest et le centre-ouest. Les locuteurs du malinké-dioula (mandé-nord) sont les plus nombreux,
- La famille Gur regroupe une quinzaine de langues et concerne environ 16 % de la population. L'aire des Gur est le nord-est. Le sénoufo (Sénari) est démographiquement dominant.

Aucune parmi ces langues n'a pu réellement s'imposer comme langue véhiculaire pouvant se substituer au français. Une langue essaie tant bien que mal d'assumer ce rôle. Il s'agit du dioula de Côte d'Ivoire. C'est le parler mandé-nord des Tagboussi (Lafage, 1996) c'est-à-dire de « [...] tout Mandingue, ivoirien ou non, et même toute personne, originaire du nord et de religion musulmane, née dans le sud de la Côte d'Ivoire. » (Suzanne Lafage, 1996 citant Tera, 1983, p.17). Le dioula est la langue par excellence du commerce (informel), et du transport. Dans certains cas où les locuteurs en présence, peu importe leur origine ethnique, sont dans l'incapacité d'utiliser le français, le dioula sert généralement de langue véhiculaire. Dans de tels contextes, son utilisation s'arrête dès lors que ces échanges prennent fin et que la communication établie semble avoir suffisamment rempli ses fonctions essentielles. Cette description engage le plus souvent les analphabètes et les personnes déscolarisées. En outre, le dioula est très proche du bambara parlé au sud du Mali notamment à Bamako (la capitale). Il est également parlé et à l'identique au sud du Burkina Faso, principalement dans la ville de Bobo-Dioulasso. Les populations de ces deux pays représentant les taux les plus importants d'étrangers en Côte d'Ivoire, le dioula facilite de ce fait l'intégration de celles-ci. Environ deux tiers de la population ivoirienne comprend cette langue et n'hésite pas à la pratiquer selon que la situation de communication le nécessite.

2.2 Norme endogène

Le français en Côte d'Ivoire connaît plusieurs variétés. Celles-ci partent du *nouchi* au français académique en passant par le français populaire ivoirien et le français ivoirien courant ou ordinaire. Le français en Côte d'Ivoire s'observe mieux sur un continuum (Kouadio, 1992). Comme l'expliquent Boutin et Turcsan (2009), ces variétés, qui sont peu ou prou distinctes du français métropolitain (France), sont généralement réduites à quatre principaux types :

- le français académique, ou variété proche du français standard de France,

- le français ivoirien courant ou ordinaire (GADET 1989) qui peut être parlé partout hors des salles de classe. C'est cette variété qui correspondrait davantage au français de Côte d'Ivoire (BOUTIN, 2002),
- le français populaire ivoirien répandu dans toute la Côte d'Ivoire, issu directement des « petits français » coloniaux, des variétés approximatives, puis du français populaire d'Abidjan (Hattiger, 1981 cité par Boutin et Turcsan 2009).
- le nouchi, variété argotique qui emprunte au français populaire ivoirien, aux langues locales, à plusieurs langues occidentales, dont l'anglais, l'espagnol, le portugais et l'italien.

Pour la plupart des spécialistes de la question, le « succès »¹⁰ du français en Côte d'Ivoire s'explique en partie par une appropriation progressive prenant en compte le contexte socioculturel ivoirien. Les années 1980 consacrent un engouement scientifique matérialisé par d'importantes études relatives au français en Côte d'Ivoire. Le français d'expression ivoirienne est « passé au scanneur » et avec, les traits sociologiques de l'agglomération abidjanaise caractérisant pour l'essentiel, ceux de la société ivoirienne. Dans les années 90, certains chercheurs observaient même qu'

Il n'existe pas de français sénégalais ni de français du Cameroun comme il existe un français canadien ou un français belge. La variété la plus proche de ce type est probablement le français de Côte d'Ivoire, que les francophones des autres États considèrent comme fortement marqué du point de vue lexical et grammatical, au point de gêner parfois l'intercompréhension.

Manessy (1994, p.32)

La présence significative de populations originaires de la CEDEAO (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest) contribue également au développement du français en Côte d'Ivoire. Le développement d'une musique urbaine variée (Zouglou, coupé décalé) à laquelle se mêle un humour ivoirien visiblement apprécié en Afrique subsaharienne francophone véhicule « la manière de parler des Ivoiriens ». Abidjan reste pour l'essentiel le laboratoire de toute cette vitalité sociolinguistique. En effet : « de par sa complexité et sa dynamique, la ville d'Abidjan semble offrir une plate-forme d'observation extraordinaire d'une gestion *in vivo* du plurilinguisme. » (Ploog et Mwatha, 1998, p.49). Depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui, la Côte d'Ivoire connaît de nombreuses et importantes mutations démographiques, culturelles, économiques, politiques et militaires. Ces différents facteurs ne sont pas sans influencer sur la réalité du français en Côte d'Ivoire. C'est en tout cas ce que semble indiquer la plupart des travaux relatifs à la question. La variation du français en Afrique n'est pas exclusivement une réalité ivoirienne. Il n'est demeuré pas moins que le français ivoirien présente, à tout point de vue, suffisamment d'encodage au point de constituer un pertinent champ d'observation de la langue

¹⁰ Pris dans le sens de domination.

française à l'intérieur de la francophonie africaine. De façon purement descriptive, le français de Côte d'Ivoire est marqué par plusieurs traits de variation à la fois morphosyntaxiques et lexico-sémantiques. D'un point de vue phonologique, on observe entre autres :

– la confusion entre [e] et [ə] entraînant des prononciations où [ə] est systématiquement remplacé par [e] :

1. *secret* réalisé [sekre]
 2. *debout* réalisé [debu]
 3. *petit* réalisé [peti]
 - la réalisation de [e] par [ē], surtout après [r] en position initiale :
1. *réunion* réalisé [rēynjō]
 2. *république* réalisé [rēpyblik]
 3. *réponse* réalisé [rēpōs] (Kouadio, 2008).

Sur le plan morphosyntaxique :

– une tendance à la « généralisation »¹¹ de l'article défini (perte de la valeur définie) qui semble conduire à l'omission pure et simple du déterminant défini :

- 1 *Économie que tu avais, c'est gâté,*
- 2 *Si tu veux, je vais te montrer place des Ivoiriens et puis place des étrangers,*
- 3 *Problème de service là, on met ça de côté* (Knusten, 2007).

– une modification de la valence de certains verbes par transformation de transitif à intransitif ou de transitif direct à transitif indirect :

- 1 *Les femmes préparent* (les femmes font la cuisine),
- 2 *J'ai fréquenté à Daloa* (je suis allé à l'école à Daloa),
- 3 *Elle accoucha deux jumeaux,*
- 4 *C'est le neveu qui hérite l'oncle* (Aboa, 2008).

Du point de vue lexico-sémantique enfin :

– des glissements sémantiques marqués par des emplois absolus de verbes :

- 1 *Il part à Grand-Bassam pour y fréquenter.*¹²
- 2 *L'auteur a pris un peu des deux cultures pour Ø former une.*

– des calques phraséologiques notamment des emprunts.

¹¹ Par « généralisation » de l'article défini il faut entendre l'usage de l'article défini dans des cas où le contexte suggère une interprétation indéfinie du référent, c'est-à-dire des cas où il est difficile d'attribuer une valeur anaphorique (même associative) au déterminant défini (Knusten, 2007, p.154).

¹² Cet énoncé illustratif comme ceux qui en complètent la série suivante, sont des extraits de productions écrites d'étudiants ivoiriens en lettres modernes. L'ensemble, 400 copies au total, ayant servi de corpus à Bi Trazié Serge Bli (2014) dans la réalisation de ses recherches doctorales intitulées : *Francophonie et diversité : autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire travers de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan*, Université Paris 10 Nanterre la Défense, 2014 [Inédit], pp. 134-220.

1... après les indépendances des Africains, le pouvoir reste **dans la main des noirs**. (...après les indépendances des Africains, le pouvoir **est confié aux noirs**.)

2... par la négligence de son père, elle n'a pas pu **continuer l'école**. (...par la négligence de son père, elle n'a pas pu **poursuivre sa scolarisation**)

– des néologismes de sens ou néosémie.

1 Ensuite, elle a été **préparée par** son grand-père et était son porte-sac aux réunions des hommes. (Ensuite, elle a été **initiée** par son grand-père et était son porte-sac aux réunions des hommes),

2 Cependant, les noirs sont **critiqués** par les blancs en disant que les noirs sont des bavards à cause de leur culture. (Cependant, les noirs sont **calomniés** par les blancs en disant que les noirs sont des bavards à cause de leur culture.)

Les attitudes linguistiques des Ivoiriens envers le français de Côte d'Ivoire semblent pour le moins partagées :

Si le français abidjanais jouit d'un prestige latent chez une grande partie de la population d'enquête, certains locuteurs font cependant preuve d'attitudes négatives envers lui, considérant qu'il est illégitime dans les situations formelles. Certains locuteurs vont jusqu'à exprimer leur dépréciation explicite du français abidjanais, le caractérisant comme une "honte" ou encore comme un "handicap" pour la communauté linguistique.

Anne Moseng Knusten (2007, p. 374)

2.3 La francophonie africaine

La francophonie africaine est un ensemble hétérogène de pratiques du français, dépendant entre autres de la législation des États en matière de langue, de la configuration sociolinguistique des États et de la structure sociale des populations qui se servent de cette langue à des fins différentes (Knusten, 2007). Chaque État africain connaît une *vernacularisation* du français. Celle-ci se caractérise par « la prise de conscience par les locuteurs eux-mêmes de la spécificité de leur langage et de la constitution de celui-ci en une variété discernable et reconnue » (Gabriel Manessy, 1993, p.413). Cette appropriation, comme on pourrait l'observer, n'est pas sans se fonder sur la situation socioculturelle, sur l'histoire, sur l'urbanisation et sur la politique linguistique propre à chaque État. D'un pays francophone à un autre, il sera donc plus ou moins aisé d'observer une endogénéité caractéristique du français. La francophonie africaine est malgré tout, marquée par une intercompréhension variée, mais effective qu'elle développe entre tous ses États à l'exception près de la Côte d'Ivoire qui reste « unique, d'un point de vue linguistique, puisque les faits d'appropriation y sont beaucoup plus prégnants que dans les autres variétés africaines » (Julie Peuvergne, 2008, pp.101-102).

3. Pédagogie du français en milieu plurilingue : Le PÉI

3.1 Aux origines

Pour comprendre la genèse du PÉI, il faudrait sans doute remonter au moins jusqu'à l'ONG Savane Développement. Selon Danièle Dona-Fologo¹³, cette ONG « a été créée le 31 août 1993 et regroupe des cadres ivoiriens et non ivoiriens qui ont décidé d'agir bénévolement pour mettre en place un projet de développement intégré en zone de savane, dans le nord de la Côte d'Ivoire ». Pour atteindre ses objectifs, qui pour l'essentiel gravitent autour du développement de cette zone nord de la Côte d'Ivoire, cette ONG a orienté ses activités selon trois volets : un volet agropastoral, un volet Santé Nutrition et un volet Éducation. C'est dans le cadre du dernier volet cité qu'il a été expérimenté l'enseignement dans certaines langues locales en l'occurrence en *malinké* et en *sénoufo*. Cette expérimentation a eu pour cadre le Centre Scolaire intégré du Niéné (CSIN) à Kolia, dans la sous-préfecture de Boundiali, au nord de la Côte d'Ivoire. Les excellents résultats obtenus ont encouragé les responsables de cette ONG à produire un mémorandum proposant, aux autorités ivoiriennes, le partage de cette expérience avec les autres régions de la Côte d'Ivoire. À en croire ces résultats, la maîtrise de la langue maternelle permet aux jeunes apprenants, aux élèves en l'occurrence, d'envisager par la suite un rapide et meilleur apprentissage du français. La construction des bases de la réflexion scientifique dans la langue maternelle serait ainsi un atout de taille pour un développement mieux maîtrisé de cette même réflexion à travers la langue seconde ou étrangère par la suite. Séduites, les autorités politiques ivoiriennes accèdent à cette demande et en organisent la mise sur pied de façon concrète.

3.2 Présentation

Le programme école intégrée (PÉI) est officiellement créé le 4 août 2000 par l'arrêté numéro 0088/MEN/CAB du ministre de l'Éducation nationale (Konan, 2007). Les attentes sont nombreuses. On pourrait tout de même les résumer comme suit :

- optimiser la réussite scolaire en milieu rural surtout,
- relever le niveau scientifique des écoliers,
- former les parents des apprenants pour en faire de meilleurs répétiteurs,
- professionnaliser les jeunes apprenants à travers l'organisation d'activités agropastorales.

Le PÉI espère faire de l'école, un réel moteur de développement. Plusieurs activités sont ainsi engagées dont :

- la conception et l'élaboration de manuels scolaires et de guides des maîtres pour les langues utilisées dans les écoles du PÉI,
- la formation d'enseignants en linguistique appliquée et en pédagogie,

¹³Danièle Dona-Fologo, Secrétaire générale de l'ONG SAVANE DÉVELOPPEMENT, Rapport moral et financier de l'assemblée générale extraordinaire du dimanche 21 août 2011, p. 1.

– la création d'un environnement lettré à travers la production de textes en langue maternelle.

D'un point de vue spécifique, les enjeux du PÉI prennent en compte deux niveaux d'observation à la fois psychoaffectif et pédagogique (Sebim, 2009). Le niveau psychoaffectif tente de lever certains blocages psychologiques chez les jeunes apprenants à travers un enseignement dispensé dans leur langue maternelle. Le PÉI espère les familiariser davantage avec l'univers scolaire. L'école, comme la conçoit le PÉI doit symboliser un lieu d'accomplissement préparant à une insertion harmonieuse et dépourvue d'inhibition dans la société. Le niveau pédagogique traduit la volonté du PÉI de privilégier une pédagogie de la réussite dans le milieu rural surtout. C'est sans doute dans ce sens que ce programme fournit aux jeunes apprenants les outils pédagogiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle. Le PÉI offre ainsi des programmes éducatifs axés sur la culture ivoirienne dans sa généralité. Ce qui semble favoriser un sentiment de mieux-être particulièrement sensible chez les populations rurales. Les formations pré-professionnelles préparant à l'acquisition de techniques culturelles, pastorales et piscicoles sur lesquelles insiste ce programme concourent à renforcer ce sentiment.

Le PÉI s'inscrit avant tout dans une dynamique de développement. L'expérimentation dont il a été l'objet dans le cadre de l'ONG Savane Développement a convaincu ses acteurs que l'apprentissage de façon générale peut parvenir à de meilleurs résultats en privilégiant la culture des apprenants. Ce qui semble en partie expliquer l'intérêt pour la langue maternelle. Ce projet s'intéresse en priorité au public scolaire certainement en tenant compte non seulement du rôle crucial de la formation de base dans l'accomplissement de l'individu dans la société, mais également dans le souci de rendre sa démarche progressive donc plus efficace. La réalisation du PÉI prévoit un déroulement en trois phases. Ce sont alternativement la phase expérimentale, la phase d'extension et la phase de généralisation. La phase d'expérimentation retient 11 localités pilotes correspondant à 11 langues ivoiriennes. Ce sont par ordre alphabétique : l'abidji, l'agni, l'akyé, le baoulé, le bété, le dioula, le guéré, le koulango, le mahou, le sénoufo, le yacouba. Ces langues sont représentatives des quatre grands groupes ethnolinguistiques de Côte d'Ivoire. Le PÉI bénéficie de la collaboration et de l'expertise d'organismes tels que :

- l'ILA (l'Institut de Linguistique Appliquée),
- la SIL (Société Internationale de Linguistique),
- le ROCARÉ (Réseau Ouest et Centre africain de Recherche en Éducation),
- l'ÉNS (l'École Normale Supérieure),
- l'IRMA (l'Institut Raggi Marie-Anne de Grand-Bassam, Côte d'Ivoire), etc.

3.3 Le PÉI, à propos du terrain

L'« étude de la terminologie mathématique utilisée dans les manuels scolaires agni de CP2 et CE1 des écoles du PÉI » (Konan, 2007) révèle une métalangue suffisamment élaborée en langue agni ; même si plusieurs unités lexicales sont directement calquées du français. Cela n'entrave pas l'atteinte des objectifs comme il faudrait le reconnaître. Le PÉI accorde un privilège certain à la langue maternelle et le basculement, même progressif, au français n'est pas sans expliquer certaines difficultés chez les élèves dont :

- des cas d'interférence, de calques,
- une absence de déterminants ou bien leur postposition au nom,
- des difficultés dans la production de syllabes fermées.

Il serait sans doute avantageux pour ces élèves, de bénéficier de cours alternant langue maternelle et langue française. Il est question, ici, de bilinguisme pédagogique et non d'enseignement strictement en langue nationale.

Les « propositions pour la mise en œuvre d'un lexique dans l'enseignement des mathématiques en adiokrou : notions fondamentales du cycle primaire » (Sebim, 2009) ont principalement pour visée de préparer la langue adiokrou à la phase d'extension du PÉI. Les méthodes pédagogiques du PÉI font entre autres observer qu'en plus d'être des locuteurs des langues pilotes du PÉI, les instituteurs reçoivent des formations adaptées. L'emploi de la langue maternelle au cours préparatoire niveau 1 (CP1) du PÉI est d'environ 90 %. Les 10 % relevant du français. Au cours préparatoire niveau 2 (CP2), l'emploi de la langue maternelle est estimé à 80 % tandis que le français s'installe davantage avec 20 %. C'est à partir du cours élémentaire (CÉ) que le français devient l'unique langue d'enseignement (Sebim, 2009).

L'« éducation formelle et non formelle en Côte d'Ivoire : la problématique du choix de la langue » (Kamagate, 2013) choisit comme principal cadre d'investigation, les écoles expérimentales du PÉI. De cette analyse comparative entre les performances dites du système classique et celles du système PÉI, il ressort que les élèves du PÉI sont au-dessus de ceux du système classique. Comme l'attestent les résultats à l'examen du CÉPÉ (Certificat d'Études Primaires Élémentaires) de la session 2006-2007 avec respectivement 81, 25 % de taux d'admission pour les élèves du système PÉI et 76 % pour ceux du système classique. Cette performance s'explique en grande partie par une certaine familiarité entre les élèves et les enseignements reçus par le véhicule de la langue maternelle. Au sortir toutefois de la première et de la deuxième année, où l'usage de la langue maternelle domine celle du français, les élèves finissent par s'accoutumer à l'exercice de la réflexion en rapport avec le fonctionnement systémique de leur langue maternelle qui, dans la plupart des cas, se révèle différent de la langue française, exclusivement utilisée à partir du CÉ (Cours élémentaire). Il s'en suit certaines difficultés dans l'usage du français, particulièrement dans l'exercice de la dictée et de l'étude de textes.

Les écoles du PÉI ne disposent pas véritablement d'infrastructures. Les salles de cours sont généralement des bâtiments construits, à l'origine à d'autres fins. La documentation est également source de maintes difficultés. Même quand certaines langues sont tant bien que mal documentées, l'acheminement des documents, du ministère de l'Éducation nationale à Abidjan aux zones rurales demeure laborieux. Cette logistique n'étant pas financièrement prise en charge, du fait de la gratuité évoquée des ouvrages, elle est laissée aux soins des IEP (Inspections de l'Enseignement Primaire). Ces manuels mettent par conséquent du temps avant leur répartition. L'exécution du programme scolaire en pâtit le plus souvent. L'irrégularité du suivi par les IEP est aussi pointée du doigt d'autant plus qu'elle favorise un laxisme chez certains instituteurs. À l'instar de leurs collègues, les enseignants du PÉI sont formés dans les Centres d'Animation et de Formation pédagogique (CAFOP). Cette instruction ne les prépare pas particulièrement à l'enseignement dans les langues maternelles. Même si le PÉI propose des ateliers de formation, la familiarisation avec les langues nationales en tant que véhicules d'enseignement pourrait être envisagée dès les CAFOP. Les langues nationales ne sont pas suffisamment pourvues de terminologies spécifiques facilitant particulièrement l'apprentissage des sciences. Les recherches allant dans le sens de l'enrichissement voire de la création de la métalangue sont à encourager.

4. Du PÉI à la réflexion sur l'autonomisation de la linguistique africaine

Sur la base des théories de la linguistique générale, les linguistes africains ou africanistes se sont jusque-là beaucoup investis dans la présentation au monde, du fonctionnement des langues africaines par leur enseignement et leur acquisition. C'est donc une linguistique qui semble stagner dans l'ombre de la linguistique générale sans pouvoir opérer ce fameux saut qualitatif prédisposant à un processus d'autonomisation certain. De plus, cette linguistique africaine donne davantage dans la description et moins dans la théorisation. Les raisons pourraient en être nombreuses. Toutefois, « au problème que constitue le statut des langues africaines qui contribue à accentuer l'écart entre la linguistique africaine et la linguistique moderne profondément marquée par une certaine dynamique théorique, il faut donc joindre celui que représente la crise économique. » (N'goran-Poamé, 2004, p.5). Et ce n'est pas l'expérimentation du bilinguisme pédagogique en Côte d'Ivoire à travers le programme école intégrée (PÉI) qui semble en dire le contraire.

Le PÉI constitue un excellent champ d'observation des enjeux réels pouvant conduire à une véritable autonomisation de la linguistique africaine. Commençons par le statut des langues de ce programme. Les fameuses indépendances africaines n'ont pas amélioré le sort de la plupart des langues nationales. La dernière Constitution ivoirienne par exemple est sans équivoque : le français est la langue officielle de la Côte d'Ivoire. Quant aux langues nationales, « silence radio ». Ce sont donc des langues non officielles qui

cohabitent avec une langue officielle le français en l'occurrence dans ce projet visant à améliorer le niveau scolaire des élèves Ivoiriens par l'emploi de leurs langues maternelles comme véhicule d'enseignement. Ces langues ivoiriennes faisant ainsi leur preuve dans l'amélioration du niveau scolaire, pourquoi sont-elles encore des laissées pour compte ? Là-dessus, le mutisme du politique semble paradoxalement éloquent ; les priorités sont ailleurs et il faut avoir le courage de s'en convaincre. L'avenir du français est en Afrique argue-t-on de plus en plus. Il ne faudrait tout de même pas se leurrer. Ce français dont il est question, n'a aucune chance s'il n'est pas africain. Attention, il n'est pas question de vernaculariser à outrance la langue de Molière, mais en réalité de favoriser les conditions de sa conception dans la collectivité des consciences africaines comme une langue africaine au même titre que les langues nationales africaines. Quoiqu'il en soit, le PÉI a l'avantage de poser la question et même d'en constituer un début de réflexion.

Selon plusieurs spécialistes en effet, le projet école intégré (PÉI) malgré ses bons résultats est aujourd'hui l'ombre de lui-même. Les raisons évoquées étant principalement d'ordre économique. Depuis 2011 en effet, l'intérêt des politiques vis-à-vis de ce projet semble s'essouffler. En témoignent d'importantes restrictions budgétaires. Conséquence, le PÉI en est encore à la phase d'expérimentation 18 ans après. Les ouvrages de la plupart des langues demeurent ainsi toujours en conception. Les responsables jugeant les coûts trop onéreux pour enfin passer à la production, poussant certains instituteurs à s'appuyer sur les ouvrages du « programme classique »¹⁴ par des traductions subjectives du français aux langues maternelles enseignées. L'entrée de la Côte d'Ivoire à Élan-Afrique en 2016 n'a pas amélioré les choses. Mieux structuré, pourvu de financements importants, Élan-Afrique a rencontré l'intérêt de la plupart des chercheurs préalablement au PÉI. Élan-Afrique devant pourtant capitaliser les avancées du PÉI en s'appuyant sur ses acquis a paradoxalement fini de l'achever. Avec l'atout d'étudier les langues dites transfrontalières en l'occurrence le dioula et le sénoufo, ce projet de l'OIF a ainsi l'avantage de s'aventurer en territoire connu. Dans la mesure où ces langues ont préalablement fait l'objet de plusieurs études mêmes approfondies contrairement aux langues du PÉI où tout reste à faire. Résultat, le PÉI semble aujourd'hui à l'agonie bon gré mal gré phagocyté par Élan-Afrique mieux structuré, pourvu en financement, entre résurrection et coup de grâce ! Du PÉI à l'autonomisation de la linguistique africaine, il n'y qu'un pas : les langues africaines. Les problèmes de l'un étant visiblement ceux de l'autre, le traitement réservé à l'un averti en substance de l'avenir très probable de l'autre.

¹⁴ Entendu comme le programme scolaire officiel du Ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire.

Conclusion

À l'épreuve des nouvelles approches pédagogiques, le terrain africain reste paradoxalement fragile¹⁵. C'est en tout cas ce qu'indique cette étude. Les choses semblent mieux fonctionner dans des cadres de politiques internationales à l'exemple d'Élan-Afrique soutenu par l'OIF. Il serait raisonnablement simpliste d'en conclure une certaine incapacité des pays africains tant les choses sont plus délicates. Pour ce qui est du PÉI concrètement, les problèmes sont nombreux. Dans l'optique toutefois, de l'épineuse problématique de l'alphabétisation des pays africains, l'amélioration du statut des langues africaines et de rigoureuses stratégies politico-économiques en leur faveur s'imposent. Sur ce terrain africain du tout à faire, le français, langue africaine est un héritage à assumer, mais surtout à entretenir dans l'intérêt partagé de la Francophonie. Les relations entre PÉI et Élan-Afrique montrent bien que l'émancipation du premier ne saurait se construire dans une rupture avec le second, mais plutôt dans une relation de partage, l'image de la linguistique africaine dont l'autonomisation ne rompt pas avec la linguistique générale, mais s'en inspire. Autrement dit, « la linguistique africaine doit se confondre avec la science linguistique générale, car la particularité qu'elle recouvre est sans nul doute un prétexte pour aboutir à une vision globale des faits de langue, mieux, à une approche moderne des langues africaines. » (N'goran-Poame, 2004, p.6)

Références bibliographiques

- ABOA Abia Alain Laurent. 2008. «La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation.» *Revue des Théories et Modèles linguistiques*.
- ALEXANDRE Pierre. 1967. *Langues et Langage en Afrique noire*. Paris: Seuil.
- BLI Bi Trazié Serge. 2014. *Francophonie et Diversité : Autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan*. [Thèse unique de doctorat]. Université Paris Nanterre: inédit.
- BOUTIN Akissi Béatrice. 2002. *Description de la variation : Etudes transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*. [Thèse unique de doctorat]. Université de Grenoble 3, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion,.
- BOUTIN Akissi Béatrice et TURCSAN Gabor. 2007. « La prononciation du français en Afrique : la Côte d'Ivoire.» *Phonologie, variation et accent du français*. Édité par Duran J., Laks B. et Lyche C. Paris: Hermès, pp.133-156.
- GADET Françoise. 1989. *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- KAMAGATE Ouattara Bakary. 2013. *Education formelle et non formelle en Côte d'Ivoire : la problématique du choix de la langue*. [Thèse unique de doctorat]. Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny: Inédit.

¹⁵ Il n'est pas question ici d'incapacité, mais plutôt d'acquis à consolider durablement.

- KNUSTEN Anne Moseng. 2007. *Variation du français à Abidjan (Côte d'Ivoire). Etude d'un continuum linguistique et social*. Thèse unique de doctorat. Université d'Oslo: Acta Humaniora.
- KONAN Kouakou Chales Berdineau. 2007. *Etudes de la terminologie mathématique utilisée dans les manuels scolaires agni de CP2 et CE1*. [Mémoire de maîtrise de recherches] Abidjan: Inédit.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie. 2008. « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène.» *Document pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. Vol. 40/41. Paris: SIHFLES, pp.179-197.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie. 1992. « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ?.» *Des Langues et des villes*. Paris: Didier Erudition, pp.373-383.
- KOUADIO N'Guessan Jérémie. 2007. « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne? » *Hérodote*, pp.69-85.
- LAFAGE Suzanne. 1996. « La Côte d'Ivoire : une appropriation du français?.» *Le français dans l'espace francophone (Sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino)*. Vol. 2. Paris: Champion.
- MANESSY Gabriel. 1993. « Vernacularité, Vernacularisation.» *in Le français dans l'espace francophone (sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino)*. Vol. 1. Paris: Champion.
- N'GORAN-POUAME Léa Marie Laurence. 2004. « Vers une approche moderne de la linguistique africaine. » Vol. 006. 1-2 vols. Ouagadougou: *Revue du CAMES*.
- NOCUS Isabelle, GUIMARD Phillipe & FLORIN Agnès. 2016. *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture-écriture mis en oeuvre dans le cadre de l'initiative élan-afrique 2013-2016*. [Rapport final de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie], Nantes: Université de Nantes, Centre de Recherche en éducation de Nantes (EA 2661).
- PEUVERGNE Julie. 2008. « Variation du groupe verbal et discours sur les langues : aperçu des représentations et pratiques d'Enseignants Togolais.» *in La francophonie aujourd'hui : Réflexions critiques*. Paris: L'Harmattan, pp.101-102.
- PLOOG Katja & MWATHA-N'GALASSO Musanji. 1998. « Le français des écoliers Abidjannais : la revanche de la rue sur l'école?.» *in Francophonie Africaine*. Édité par André Batiana et Gisèle Prignitz. Rouen: Université de Rouen.

SEBIM Ebékou Guy Martial. 2009. *Propositions pour la mise en place d'un lexique dans l'enseignement des mathématiques en adiokrou : notions fondamentales du cycle primaire*. [mémoire de maîtrise de recherches]. Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny: Inédit.