

**LANGUES IVOIRIENNES ET DEVELOPPEMENT DURABLE
EN COTE D'IVOIRE****Ayé Clarisse HAGER-M'BOUA***Linguiste, Enseignante-Chercheure,**Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSLCL)
Université Alassane Ouattara (UAO), Bouaké, République de Côte d'Ivoire*hager.clarisse@gmail.com**Résumé :**

Malgré l'émergence des BRIC (Brésil, Russie, Inde, Chine) et leurs effets sur l'aide au développement de l'Afrique subsaharienne, ainsi que les lois cadres sur la coopération au développement : initiative Pays Pauvres Très Endettés en 1996, Initiative pour l'Annulation de la Dette Multilatérale en 2005, Objectifs du Développement Durable de 2015, etc., les « bonnes institutions » et les « bonnes pratiques » ne sont toujours pas une réalité du quotidien en Afrique subsaharienne. Pourquoi ce retard dans le développement ? Pourquoi, malgré les efforts des institutions de Bretton Woods et l'afflux de capitaux, le développement des pays dits pauvres n'est toujours pas une réalité ? Pour un réel développement de ces pays, une « durabilité communicationnelle » telle que décrite dans les travaux de Bearth (2013) est nécessaire. Initialement, le concept a été développé pour définir la position et le rôle de la langue locale dans la communication liée au développement durable en Afrique subsaharienne. Par la suite, la durabilité communicationnelle, condition nécessaire pour un développement réel, a été refondue dans un agrégat composé de trois faces complémentaires et interdépendantes. Nous déterminons, dans cet article, la position de la langue locale, 4^{ème} feuille du trèfle du développement durable, ainsi que de son rôle crucial dans les programmes et projets du développement durable. Aussi illustrons-nous l'importance de la langue locale en insistant sur son usage comme langue de scolarisation au même titre que les langues étrangères, à savoir : anglais, français, etc. Il y aura ainsi une jeunesse africaine, formée également dans les langues locales, avec les compétences nécessaires pour le développement durable en Afrique subsaharienne.

Mots-clés : Langue locale, langue étrangère, développement durable, contexte multilingue, durabilité communicationnelle.

Abstract:

Despite the emergence of the BRICs (Brazil, Russia, India, China) and their effects on development aid in sub-Saharan Africa, as well as framework laws on development cooperation: such as Heavily Indebted Poor Countries initiative in 1996, the Multilateral Debt Cancellation Initiative in 2005, the 2015 Sustainable Development Goals, etc., "good institutions" and "good practices" are still not available in daily practice in sub-Saharan Africa. Why this developmental delay? Why, despite the efforts of the Bretton Woods institutions and the influx of capital, the development of the so-called poor countries is still not a reality? For a real development of these countries, there is a need of sustainability in the process of communication, a "communicational sustainability" as it is described by Bearth (2013) in his work. Initially, the concept was developed to define the position and role of the local language in communication related to sustainable development in multilingual sub-Saharan African's countries. Subsequently, this conceptual point of view, a necessary condition for real development, was recast in an aggregate composed of three complementary and interdependent faces. In this article, we determine the position of the local language, 4th leaf of the clover for sustainable

development, as well as its role in sustainable development programs and projects. We illustrate the importance of the local language by insisting on its use as a language of schooling like the foreign languages, such as English, French, etc. There will then be an African youth with the needed abilities, in terms of capacity building for a sustainable development in the countries of sub-Saharan Africa.

Keywords: *Local language, foreign language, sustainable development, multilingual context, communicational sustainability.*

Classification JEL : Z0.

Introduction

La langue locale, considérée comme la 4^{ème} feuille du trèfle¹ du développement durable des pays de l'Afrique subsaharienne (Bearth, 2013), est nécessaire pour un développement réel de ces pays, et ce à tous les niveaux (administratif, éducatif, sanitaire, etc.). Le développement durable (*sustainable development*), selon la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de 1987 de l'Organisation des Nations Unies, est un développement qui répond aux besoins du présent sans toutefois compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs besoins (Rapport Brundtland)². En fait, le développement durable ne fait pas référence au développement dans la durée, mais plutôt un développement viable, qui a les conditions nécessaires pour durer dans le temps. *Sustainable* est traduit par « durable », mais aussi « soutenable » (Reverso Traduction) qui avait été choisi en premier lors des commissions de terminologie en France. Cette traduction du mot *sustainable* de l'anglais en français par « durable » et « soutenable » montre bien l'importance pour un/e Africain/e francophone de maîtriser les deux langues (l'une est la langue officielle de son pays et l'autre est la langue de l'économie mondiale) pour pouvoir travailler et communiquer avec les autres, dans notre village planétaire. Pour y arriver, la langue locale ou maternelle (L1) joue un rôle primordial; d'où l'importance accordée à la L1 dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes (L2).

L'importance de la maîtrise d'une langue devient encore plus évidente pour les peuples non occidentaux, en général, et les peuples de l'Afrique subsaharienne, en particulier. Car l'anglais, l'espagnol, le français, etc. (selon le pays) sont certes considérées comme la langue de culture, la langue officielle et aussi la langue d'enseignement, mais le fait est que les populations font plus usage de la langue locale ou langue maternelle que de la langue officielle au quotidien, dans un contexte multilingue, avec des dizaines (une soixantaine de langues pour la Côte d'Ivoire), voire centaines de langues locales comme c'est le cas au Cameroun. Contrairement aux langues locales ou maternelles utilisées par les populations de ces pays, le français (dans les pays francophones) ou alors l'anglais (dans les pays anglophones), héritage colonial, est langue officielle et langue d'enseignement; mais, il n'est utilisé que par les fonctionnaires de l'administration, du système éducatif, du système de santé publique et, plus ou moins, par les agents du domaine économique. En effet, dans les villages et même dans les villes, c'est plus l'usage de la langue locale ou de la "lingua franca"

¹ Les trois autres feuilles du trèfle du développement durable sont : société, économie, environnement.

² Le rapport Brundtland est le nom donné à une publication, officiellement intitulée « Notre avenir à tous » rédigée en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies (ONU), présidée par la Norvégienne Gro Harlem Brundtland.

régionale, nationale comme le bambara au Mali, le swahili au Kenya, le wolof au Sénégal, etc. et ce, bien évidemment, par la majorité de la population de ces pays de l'Afrique subsaharienne.

Aussi se pose la question suivante : comment faire pour que la population (surtout les enfants et les jeunes), quelle que soit la langue locale, puisse parler et maîtriser la langue seconde, à savoir : le français et la langue internationale, l'anglais, dans les pays francophones ? Autrement dit, quels sont les moyens dont disposent les gouvernements des pays de l'Afrique subsaharienne pour l'amélioration des capacités linguistiques et cognitives des élèves des écoles primaires et secondaires publiques de leur pays et le développement des "fondamentaux en lecture-écriture" définis dans les rapports PASEC (2014 et 2019) de la CONFEMEN ?

Notre hypothèse est que pour un développement durable en Afrique subsaharienne, il faut une maîtrise (orale et écrite) de la langue officielle par les populations de ces pays, actrices du développement durable, en vue de leur contribution dans les projets et programmes du développement durable tant au niveau social et économique qu'au niveau environnemental. Et pour cela, il faut un meilleur développement des fondamentaux en lecture-écriture chez toutes ces populations à travers l'usage, à la fois, de la langue locale et de la langue officielle du pays dès l'école préscolaire et/ou primaire selon l'approche simultanée, et non l'approche séquentielle comme c'est le cas actuellement dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire. Notons que le Programme d'Ecole Intégré¹, qui favorise l'usage de la langue maternelle uniquement les deux, voire trois premières années d'école, retarde l'acquisition du français chez les élèves des écoles primaires publiques en zone rurale. En effet, si malgré les nombreux efforts des institutions de Bretton Woods et l'afflux de capitaux dans le cadre de l'aide au développement de ces pays, les gouvernements successifs n'arrivent pas à atteindre les objectifs du développement durable, c'est qu'il y a un problème. Et ce problème, selon nous, est en partie dû au manque de compétences en lecture-écriture des populations en âge de travailler dans ces différents pays. Car la majorité des populations des pays d'Afrique subsaharienne ne maîtrisent pas la langue officielle de leur pays, ne savent ni lire, ni écrire. Or, selon Statistique Canada², au Canada, l'organisme de statistique « veille à ce que les Canadiens aient accès aux renseignements importants sur l'économie, la société et l'environnement du Canada dont ils ont besoin pour agir efficacement en tant que citoyens et décideurs ». Une capacité que de nombreux Africain(e)s n'ont pas.

Notre objectif est donc d'identifier l'importance de l'usage des langues locales dans les systèmes éducatifs ainsi que le rôle de ces langues pour le développement durable en Afrique subsaharienne. Pour l'atteindre, nous nous référerons à la méthodologie de la durabilité communicationnelle en milieu multilingue africain de Bearth (2013). Il s'agit de clarifier la nécessité, l'importance de la langue locale en montrant, d'un côté, ses atouts pour les programmes et projets du développement durable et, de l'autre côté, son usage comme langue de scolarisation dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne pour l'acquisition et la maîtrise de la langue seconde en vue de meilleures performances en lecture, en écriture et en calcul chez les élèves et, par conséquent, de meilleurs résultats scolaires. Car

¹ Le Programme d'Ecole Intégrée (PEI) est un programme d'éducation de base introduit en 2000 par le Ministère de l'Education Nationale dans dix écoles primaires publiques en zone rurale du pays.

² <http://www.statcan.ca/français>

ce sont ces élèves qui seront, à leur tour, la population active et responsable, à long terme, de la réussite des programmes et projets du développement durable en Afrique subsaharienne.

Contrairement aux pays asiatiques qui ont aussi adopté le français et l'anglais comme langues de culture, les pays d'Afrique subsaharienne n'ont pas mis en place une politique linguistique favorable aux langues locales après l'indépendance comme l'indiquent N'Zi et Dodo (2018). Après avoir fait l'état des lieux des politiques linguistiques en Côte d'Ivoire, ces chercheurs affirment que le bilan est mitigé. Et ce, parce que nos pays, avec leur tradition orale, n'ont pas su faire ce que les pays asiatiques ont réussi à faire, à savoir, valoriser d'emblée leur culture et civilisation (langue, religion, etc.). Hormis le Tchad, le Djibouti et la Mauritanie qui ont adopté l'arabe, soit sous contrainte de l'islam, comme langue officielle en plus de la langue coloniale, tous les autres pays d'Afrique subsaharienne ont adopté la langue coloniale comme langue officielle comme l'a noté Awobuluyi (2013). La langue maternelle était alors considérée comme inférieure à la langue officielle, héritage colonial, dotée d'un statut social de prestige.

Quant aux langues et religions des pays asiatiques, elles ont été transmises de générations en générations grâce à la tradition orale, mais aussi grâce à la tradition écrite. En effet, le confucianisme, doctrine politique et sociale érigée en religion d'Etat (Wang, 2011), banni au début du XX^e siècle, s'est développé pendant plus de deux millénaires grâce aux caractères, alphabet chinois (unités logographiques¹). L'œuvre de Kǒng Fūzǐ « Maître Kong » (551-479 av. J.-C.) avait été imposée par l'Empereur Han Wudi (156-87 av. J.-C.) en tant que doctrine d'Etat dès l'an 25 de notre ère, garantissant ainsi l'unification idéologique par le pouvoir central incarné par l'Empereur. Cette doctrine d'Etat a tenu bon non seulement face aux écoles de pensée concurrentes, mais aussi face aux langues et aux religions étrangères jusqu'à la fondation de la République de Chine en 1912 qui porte, depuis 1949, le nom officiel de République Populaire de Chine avec le mandarin, parler de Pékin, comme langue officielle.

Il est de notoriété publique que l'absence de langue nationale en tant que langue officielle en Côte d'Ivoire est un problème de choix de langues (politique linguistique). Car, il faut rappeler que la Côte d'Ivoire avait pour projet depuis les années 70 de promouvoir quatre langues locales au statut de langues nationales (des langues issues des quatre groupes linguistiques du pays). Il s'agit du baoulé, du bété, du dioula et du sénoufo². Cependant, force est de constater que les choses ne se sont pas déroulées comme prévu. Or, le fait est que tous les pays limitrophes de l'actuelle Côte d'Ivoire, selon les délimitations imposées par les colons, ont valorisé certaines de leurs langues locales en les érigeant en langues nationales à côté de leur langue officielle. Nous avons ainsi :

- Le Libéria avec l'anglais, langue officielle et plusieurs langues nationales (le kpellé, le bassa, le grebo, etc.),
- La Guinée avec le français, langue officielle et plusieurs langues nationales (le peul, le malinké, le soussou, etc.),
- Le Mali avec le français, langue officielle et plusieurs langues nationales (le bambara, le songhay, le tamashek, etc.),

¹ Un logogramme est un unique graphème notant un lemme (un mot) entier et non qu'une partie du lemme (mot). Il y a l'idéogramme (symbole graphique) et le pictogramme (représentation graphique).

² Pour plus de détails, voir les travaux de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) d'Abidjan.

- Le Burkina-Faso avec le français, langue officielle et quatre langues nationales (le mooré, le fulfudé, le dioula et le bissa)
- Le Ghana avec l'anglais, langue officielle et plusieurs langues nationales (l'akan, le fanti, le dagaare, etc.).

La Côte d'Ivoire est donc le seul pays qui n'a pas de langue nationale et ce, malgré l'existence des langues ivoiriennes.

1. A propos de la Durabilité Communicationnelle

D'abord protectorat français en 1843, puis colonie française en 1893, l'ancienne colonie, acquiert son indépendance le 7 août 1960 sous la houlette de Félix Houphouët-Boigny, qui fut le 1^{er} Président de la République de Côte d'Ivoire. Après l'indépendance, pour des raisons politiques, la République de Côte d'Ivoire, nouvellement indépendante, fait le choix du français comme langue officielle, mais aussi langue d'enseignement dans les établissements primaires et secondaires publics du pays, au détriment des langues ivoiriennes. En effet, aucune des langues ivoiriennes n'a été inscrite dans la Constitution ivoirienne avec le statut de langue nationale. Seule la langue française a été inscrite en tant que langue officielle de la République de Côte d'Ivoire.

Le pays traverse, outre la crise économique survenue à la fin des années 80 et qui perdure, une grave crise socio-politique. En effet, la crise socio-politique engendrée par le coup d'Etat de décembre 1999 a plongé le pays dans un gouffre, ralentissant ainsi le développement économique du pays. L'Indice de Développement Humain de la Côte d'Ivoire est de 0,49, la plaçant à la 171^{ème} position parmi les 197 pays reconnus par les Nations Unies en 2020.

En 2000, quarante ans après l'indépendance, dix langues ivoiriennes (l'abidji, l'agni, l'attié, le baoulé, le bété, le guéré, le koulango, le mahou, le sénoufo et le yacouba) furent introduites comme langues d'enseignement, en plus du français, dans le système éducatif ivoirien à travers un programme élaboré par, entre autres, des linguistes comme Tchagbalé Zacharie, Téra Kalilou, Adopo François, Kouadio N'Guessan Jérémie, Rongier Jacques. C'est ainsi qu'est né, en l'an 2000, le PEI (Projet Ecole Intégrée). On ne parlait pas encore de Programme. En effet, il n'y avait que deux langues ivoiriennes, le dioula et le sénoufo, pour la phase expérimentale au Centre Scolaire Intégré de Kolia en 1996. En 2000, on est passé de deux à dix langues ivoiriennes avec donc dix écoles primaires publiques rurales sous la houlette du Ministre de l'Education Nationale d'alors, Michel N'Guessan Amani. L'un des principaux objectifs du PEI était d'améliorer la couverture scolaire qui est passée de 76% en 2001-2002 à 74,3% en 2006-2007, montrant que plus de 25% de la population ivoirienne en âge d'aller à l'école n'a pas accès à l'école. En effet, en milieu rural, à cause non seulement de la barrière linguistique, mais aussi des difficultés financières des parents d'élèves (environnement appauvri), du manque d'infrastructures scolaires et d'enseignants qualifiés (tels les enseignants bi-compétents en français/langue locale), l'accès est réduit à 66% contre 83% en milieu urbain, et varie d'une région à l'autre. La couverture scolaire est beaucoup plus réduite au nord du pays (Rapport d'Etat du Système Educatif National 2015).

Figure 1. Carte géographique de la République de Côte d'Ivoire avec les principales villes



La confusion linguistique ou *linguistic confusion* comme indiqué dans l'article¹ du Voices-Magazine, British Council, pour les jeunes élèves, qui est installée chaque jour depuis des décennies dans toute l'Afrique subsaharienne est reconnue par des universitaires africains tels que Ayo Bamgbose (Nigéria) ou Jérémie Kouadio (Côte d'Ivoire), comme une cause fondamentale des mauvaises performances des élèves des écoles primaires publiques des pays de l'Afrique subsaharienne qui ne réalisent pas leur potentiel et qui abandonnent finalement l'école. La problématique a été abordée par des organisations africaines telles que l'Académie Africaine des Langues (ACALAN)² de l'Union Africaine, l'UNESCO, etc. Nous sommes d'avis que la responsabilité des gouvernements des pays d'Afrique subsaharienne en général, et de la Côte d'Ivoire en particulier, c'est d'adopter une politique linguistique qui puisse aboutir à l'introduction des langues locales (langues africaines) dans les systèmes éducatifs de ces pays, aussi bien au niveau de l'alphabétisation des adultes (éducation informelle), qu'au niveau de l'école primaire publique (éducation formelle). Aussi admettons-nous avec Bamgbose (1991) que les langues africaines doivent être valorisées et préservées comme patrimoine culturel des pays d'Afrique subsaharienne, par l'introduction des langues locales/nationales dans le système éducatif de ces pays en développement. Un décideur politique, un écrivain, un chercheur ou un entrepreneur doit non seulement tenir compte de l'héritage colonial, mais également du pluri/multilinguisme africain de sorte à satisfaire les demandes complexes du marché de l'emploi et des services.

¹ How should Africa teach its multilingual children? | British Council, consulté le 15.09.2020

² L'Académie Africaine des Langues (ACALAN) est une institution spécialisée de l'Union africaine. Elle a été créée en 2001 et un de ses objectifs fondamentaux est la promotion des langues en Afrique. <https://www.acalan-au.org/viewcontent3.php?tab=3>

Au niveau économique, les données officielles du gouvernement ivoirien témoignent d'une économie nationale avec une très forte croissance, alors que ces dix dernières années le niveau de vie des différentes couches sociales de la population ivoirienne ne cesse de se dégrader¹. Selon Francis Akindès (2017), la Côte d'Ivoire est la « championne » parmi les pays d'Afrique subsaharienne, disposant « d'économies diversifiées et de pluralisme politique », avec un taux de croissance de 8,5% en 2016 et 8,3% en 2017. Mais, pour le sociologue, « La question de la qualité de l'éducation reste centrale pour l'avenir de la Côte d'Ivoire » au regard des nombreux problèmes et manquements constatés (programmes scolaires inadaptés, enseignants mal formés, manque de classes, d'eau, d'électricité dans les écoles en zone rurale, etc.) au sein du système éducatif.

Thomas Bearth, quant à lui, insiste sur l'importance de la langue locale dans l'implémentation des programmes et projets du développement durable. Dans ses travaux de recherche en Langue et développement², dans un village toura³, écologiquement vulnérable, situé dans l'Ouest de la Côte d'Ivoire, dans la région montagneuse de Man, Bearth (2013) pose la question suivante (traduit de l'anglais) : « Une approche du développement durable, qui tient compte de la langue locale, contribue-t-elle à améliorer le niveau de vie de la population locale malgré la dépendance inconditionnelle à la langue commune, c'est-à-dire la langue officielle ? »

En réponse à cette question, nous considérons, pour que le développement durable soit une réalité, qu'il est nécessaire de développer les langues locales, en en faisant des langues écrites, à savoir, des langues de scolarisation. En effet, pour l'enseignement/apprentissage du français⁴, il y a des principes didactiques variés dont (i) la socialisation scolaire par l'usage du français aussi bien en classe que pendant les récréations, (ii) le développement de l'enfant au niveau linguistique, cognitif et émotionnel au contact des autres enfants et (iii) l'acquisition d'une technique, à savoir, les gestes du quotidien en milieu scolaire (comment tenir une feuille de papier, un stylo, etc.). On parle alors de “school readiness” dans le domaine de recherche du Early Childhood Development (ECD). En fait, l'enfant/élève va apprendre le français, la L2 à partir de ses connaissances de base en L1 (sa langue maternelle), c'est-à-dire, l'alphabet (connaissance des lettres de l'alphabet de la L1) et le lexique (connaissance des mots familiers en L1) de sa langue maternelle, une langue qu'il maîtrise déjà à l'oral (L1 étant une langue non écrite). C'est alors que les langues locales deviendront un véritable instrument pour la scolarisation des enfants, surtout ceux vivant en zone rurale. Ceci pourrait garantir une éducation de qualité, de sorte à avoir des élèves beaucoup plus performants en lecture, en écriture et en calcul et, par conséquent, produire de meilleurs résultats scolaires chez les élèves des écoles primaires publiques. Cela permettra d'avoir une jeunesse ivoirienne compétente et apte à relever tous les défis en vue d'atteindre les différents objectifs du développement durable, répondant ainsi aux normes mondiales telles que définies par la Conférence de Rio en 1992⁵ : « Tous les États et Nations du monde doivent coopérer à la

¹ Côte d'Ivoire : la Banque mondiale aide les familles pauvres en renforçant le système de protection sociale, <https://www.banquemondiale.org>, article de presse de la Banque mondiale du 29.05. 2015

² www.lagsus.de

³ Le toura est une langue mandé, ayant très peu de locuteurs au profit de la langue yacouba, autre langue mandé. En réalité, c'est la langue la plus parlée par la population de cette région montagneuse.

⁴ Voir l'ouvrage intitulé : « La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes », Bruxelles, Peter Lang

⁵ http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/RIO_E.PDF

tâche essentielle d'éradication de la pauvreté, condition indispensable au développement durable ; afin de réduire les disparités de niveau de vie et de mieux répondre aux besoins de la majorité de la population mondiale. » (Principe 5). Il s'agira aussi de contribuer à ce que les actions internationales dans le domaine de l'environnement et du développement répondent aux intérêts et aux besoins des populations vulnérables des pays d'Afrique, pays en développement, comme indiqué de la Principe 6 de la Conférence : « La situation et les besoins particuliers des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés et les plus vulnérables sur le plan environnemental, doivent recevoir une priorité particulière ».

Le concept de la « durabilité communicationnelle » (ou *Communicative Sustainability* en anglais) s'inscrit dans cette perspective élaborée par Thomas Bearth dans ses travaux de recherche en Langue et Développement dans le cadre du sous-projet¹ toura à Yengbéyalé. En fait, la durabilité communicationnelle a été développée initialement pour définir théoriquement et empiriquement, de manière cohérente, l'importance et le rôle de la langue maternelle (ou langue locale) dans la communication liée au développement durable en contexte multilingue africain (Bearth et Fan, 2004). Par la suite, tout en maintenant le facteur linguistique comme variable pertinente au cœur donc de sa définition, le concept de la durabilité communicationnelle, condition préalable pour le développement durable, a été refondu dans un agrégat de trois faces complémentaires et interdépendantes :

1. La face introvertie de la durabilité communicationnelle (CS-1)² est décrite comme la capacité d'une communauté à restaurer un message provenant d'une source externe sur la base de ses propres ressources conceptuelles, la reconstruction théorique et idéologique du contenu du message selon l'objectif d'origine du message, afin, pour ainsi dire, de bien comprendre le message, c'est-à-dire bien cerner sa signification dans la situation du développement durable.

2. La face extravertie de la durabilité communicationnelle (CS-2) est déterminée par le degré d'accès et de maîtrise des ressources communicationnelles nécessaires pour négocier avec succès les différents objectifs du développement durable avec des organisations externes (administrateurs, partenaires sociaux, concurrents, etc.). Cela implique une capacité d'auto-organisation, d'argumentaire, de contre-argument et de persuasion pour traiter efficacement les questions liées aux différents objectifs, tout en excluant la violence physique et d'autres formes de violence, non bénéfiques pour la société, comme principal moyen de les atteindre.

3. La face procédurale de la durabilité communicationnelle (CS-3) fait référence aux propriétés du processus de communication requises pour atteindre (CS-1) et (CS-2) en ajustant conjointement avec les membres de la communauté, en l'occurrence les décideurs, le message à adresser à la société/à la communauté, son objectif et les modalités de sa transmission.

La ressource par défaut pour parvenir aux objectifs du développement durable est, selon Bearth, la langue locale dominante. La durabilité communicationnelle implique donc l'élaboration de stratégies pour faire face à la répartition inégale du contrôle des ressources (information, message, etc.) et les pratiques/processus de communication pertinents aux fins de la transmission, en harmonie, avec les spécificités culturelles de la communauté cible. C'est

¹ <http://www.lagsus.de/fr/SousProjets-Toura.htm>

Yengbéyalé, village situé à l'Est de la ville de Biankouma dans la région de Man. Projet financé par la Fondation Volkswagen et dirigé par Thomas Bearth lui-même sur place.

² CS pour *Communicative Sustainability* comme mentionné dans Bearth (2013) : CS-1, CS-2, CS-3

l'équilibre entre ce facteur et d'autres facteurs qui compte pour la qualité de la reconstruction du message. L'autoreproduction et l'adaptation au contexte pertinent par les membres de la communauté à laquelle le message est adressé est le critère ultime et le test de la durabilité communicationnelle. En facilitant la participation effective de la population (les acteurs du développement), cela garantit, non seulement, la prise en main de leur destinée à travers la pérennité d'une économie locale/régionale solide, mais aussi les conduit à participer à leur niveau au développement durable, validant ainsi l'hypothèse clé de Bearth (2004) selon laquelle la prise en compte de la langue locale dans la recherche agronomique est un levier du développement durable. Cela a été l'occasion, avec l'aide de l'institution nationale (CNRA)¹ et la collaboration de la population du village de Yengbéyalé, de situer, montrer l'impact de la langue locale dans le transfert des connaissances dans le domaine agricole.

2. La langue locale, langue pour les premières instructions à l'école primaire

Lutter contre la pauvreté en améliorant la qualité et l'efficacité de l'éducation dans les pays en développement est devenu une urgence socio-économique dans la plupart des pays africains à faible revenu et touchés par les conflits ou en situation de crise (guerre civile, etc.). Selon le Rapport mondial de suivi 2015 de l'UNESCO², 420 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté ; si elles arrivaient à poursuivre leurs études jusqu'à la fin de l'école secondaire (au moins 14 années de scolarité : 7 au primaire, 7 au secondaire) réduisant ainsi de plus de la moitié, le nombre de pauvres dans le monde³. En Côte d'Ivoire, les résultats de plusieurs enquêtes, entre autres, celle du programme TRECC⁴ en 2016-2017 (Jasinska *et al.*, 2017, Jasinska et Petitto, 2017), concordent avec les évaluations réalisées par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC 2014 et 2019), selon lesquelles les élèves des écoles primaires publiques de Côte d'Ivoire ont non seulement des difficultés en lecture, en écriture et en calcul, mais aussi des résultats scolaires médiocres dans les principales disciplines : français et mathématique, et ce à cause de la non-maîtrise des textes écrits. Ce qui entraîne, bien évidemment, de nombreux abandons et échecs scolaires au niveau du système éducatif de la Côte d'Ivoire, surtout dans les écoles en zones rurales et défavorisées.

Cette crise au niveau du système éducatif ivoirien est, en réalité, une conséquence non seulement de la crise économique, mais aussi de la crise socio-politique qui sévit dans le pays. Il s'agit de l'impact de ces crises sur les calendriers scolaires et, par ricochet, les programmes scolaires du système éducatif. En plus de l'impact des crises successives, il y a également la barrière linguistique. Aussi, pour améliorer les performances en lecture, en écriture et en calcul des élèves en zone rurale, il est nécessaire d'introduire les langues ivoiriennes dans le système éducatif. En effet, les récents travaux en bi/plurilinguisme indiquent que les élèves

¹ Le Centre National de Recherche Agronomique (CNRA) est un centre de recherche agronomique ivoirien, fondé en 1998 par la fusion de plusieurs instituts de recherche agronomique spécialisés, notamment de l'IDESSA (Institut des savanes), l'IDEFOR (Institut des forêts) et du CIRT (Centre Ivoirien de Recherche Technologique).

² Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2015, <https://fr.unesco.org/gem-report/node/832>

³ Education for All Blog, <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>

⁴ Transforming Education in Cocoa Communities (TRECC) ou TRECC Program est un programme financé par la Fondation Jacobs et l'Industrie du cacao en Côte d'Ivoire et également au Ghana.

bilingues ont de meilleures performances en lecture avec un avantage considérable en vocabulaire en comparaison aux élèves monolingues (Floccia *et al.*, 2018 ; Berens *et al.*, 2013). L'idéal, à notre avis, serait d'opter pour un enseignement bilingue selon l'approche simultanée : usage simultané des deux langues de scolarisation (L1 et L2) (*dual-language learning*) plutôt que l'approche séquentielle, utilisée actuellement dans les écoles PEI. En ayant la langue locale (la langue maternelle des élèves) comme langue pour les premières instructions dans l'apprentissage à lire, à écrire et à compter, cela aidera à améliorer la performance en lecture, en écriture et en calcul des élèves, surtout ceux vivant en zone rurale ; car ils comprendront mieux ce que l'enseignant leur demande de faire ou leur explique durant les cours. En recevant les premiers cours des différentes disciplines (français, mathématique, etc.) dans les deux langues de façon simultanée, les premières années d'école primaire, les élèves vont acquérir des capacités linguistiques : connaissance orale et écrite de l'alphabet (correspondance son $\Leftrightarrow$ lettre), du lexique (connaissance des mots familiers), entre autres, de leur langue maternelle ou langue principale, dans la langue locale (L1), langue qu'ils maîtrisent déjà depuis des années. Il y aura alors un transfert de compétences de la langue locale (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) vers le français (la langue seconde des élèves), langue officielle et langue d'enseignement en Côte d'Ivoire. Ce qui permettra d'améliorer le développement des capacités linguistiques des élèves des écoles primaires publiques en zone rurale. Il est donc primordial d'élaborer un programme d'enseignement bilingue dans le cadre du Projet d'Ecole Intégrée (PEI) du Ministère de l'Education Nationale, en adoptant cette fois-ci l'approche simultanée (et non l'approche séquentielle qui consiste en un usage de la langue locale uniquement les deux premières années d'école primaire, puis l'apprentissage du français seulement après les deux premières années d'école primaire, entraînant une exposition tardive au français). En fait, l'approche séquentielle n'est pas bénéfique pour le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles PEI (Jasinska et Petitto, 2017). Pour que le Projet d'Ecole Intégrée devienne un programme scolaire productif, il faut des outils pédagogiques (manuels scolaires pour les élèves, fiches pédagogiques pour les enseignants bi-compétents, etc.) adaptés au contexte de langue seconde/étrangère (Berthele, 2019). Et il faut également une formation adéquate pour les enseignants bi-compétents : langue locale / français pour les écoles PEI du pays et donc le développement des dix langues sélectionnées.

L'usage de la langue locale n'est certes pas la panacée, la solution miracle, au problème des barrières linguistiques dans le système éducatif des pays de l'Afrique subsaharienne. En effet, le Bénin, le Cameroun, le Ghana, le Kenya, le Sénégal, qui sont bien en avance par rapport à la Côte d'Ivoire dans l'introduction des langues nationales dans leur système éducatif, reçoivent de nombreuses critiques contre ce modèle éducatif. Car, les différents programmes d'enseignement bilingue des pays de l'Afrique subsaharienne anglophone et francophone n'ont pas dépassé le stade des expérimentations (Mose, 2007 ; Monney, 2012 ; ELAN, 2011) ; et il n'y a toujours pas de données mesurant, régulièrement, le développement en littératie et en numératie des élèves de ces écoles primaires publiques bilingues des différents pays, et ce dans les deux langues. Or, pour avoir des résultats concrets, probants pour affirmer ou infirmer les avantages quant à l'usage des langues africaines (langues locales) dans le système éducatif de ces pays (anglophones, francophones, etc.) de l'Afrique subsaharienne, il est nécessaire d'aménager les langues africaines du point de vue du corpus. C'est-à-dire doter ces

langues, par exemple, d'un lexique¹ (ou un dictionnaire), d'une grammaire² afin de pouvoir en faire (certainement pas toutes les langues africaines) non seulement des langues avec le statut de langues nationales, mais également et surtout des langues écrites à l'instar d'autres langues, telles que l'anglais, l'arabe, le chinois, le français, le russe, etc.

L'introduction des langues locales dans le système éducatif ivoirien sera bénéfique pour les enfants, qui se sont développés durant toute la petite enfance, dans un milieu où ils n'ont été en contact qu'avec cette langue ou d'autres langues locales. De plus, c'est un véritable atout pour l'identité nationale et la promotion des valeurs culturelles et des traditions africaines. Quant à l'apprentissage de la langue officielle du pays, il faut une exposition régulière des enfants au français, et ce très tôt : soit à la maternelle (à trois ou quatre ans), soit au préscolaire (à cinq ans), permettant ainsi aux enfants d'être de parfaits bilingues dès leur plus jeune âge. Cela permettra un développement harmonieux des enfants avec un passage fluide de la langue maternelle ou langue locale (L1) à la langue officielle ou langue seconde (L2), qui se fera donc de façon progressive, étape par étape afin de ne pas brusquer les jeunes apprenants. D'où l'importance de l'usage simultané de la langue locale et du français pour le développement des capacités linguistiques et cognitives des élèves des écoles dites PEI.

Les études en *Child Development* de ces dernières années relèvent l'importance d'une bonne maîtrise de la langue maternelle, la première langue avec laquelle l'enfant communique au sein de sa famille les premières années de vie (Pfenniger, 2014 ; Mose, 2007 ; Primary National Strategy, 2007 ; etc.). Ces études montrent qu'il est bénéfique d'envoyer les enfants tôt à l'éducation formelle : maternelle/préscolaire, puis école primaire dans la langue qu'ils parlent et maîtrisent, à savoir la langue maternelle, leur moyen de communication privilégié. Quant aux différentes approches de programmes d'enseignement bilingue, nous pouvons citer entre autres celle de l'initiative ELAN-Afrique³ de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), lancée en 2013 pour soutenir le partenariat entre la langue française et les autres langues « partenaires » des huit pays de l'Afrique subsaharienne francophone dont la Côte d'Ivoire et celle du Programme d'Ecole Intégrée⁴ (PEI) dans le but de réduire le fossé entre l'école et l'environnement socio-culturel des élèves des écoles primaires publiques du pays, vivant en zones rurales, dotant le pays de deux programmes scolaires: l'un monolingue (L2) et l'autre bilingue (L1 d'abord, puis L2).

Plutôt que de se réjouir du Programme d'Ecole Intégrée, nombreux sont les parents d'élèves qui refusent que leurs enfants aillent à l'école primaire publique bilingue (encore appelée école PEI par les acteurs du système éducatif ivoirien et ceux qui connaissent l'existence de ce programme) pour deux raisons. La première, c'est que pour ces parents d'élèves, des villageois/es et pour la plupart des analphabètes, l'école bilingue (langue locale et français)

¹ Voir le "lexique abidji" que nous avons développé en adaptant le Oxford-CDI en collaboration avec un sociologue de l'Université Alassane Ouattara (UAO), locuteur natif de la langue abidji.

² Nous élaborons actuellement la grammaire abidji en référence aux données de Hager-M'Boua, 2014.

³ ELAN-Afrique (Ecole et Langues Nationales en Afrique), est une initiative de l'Organisation Internationale de la Francophonie pour douze pays de l'Afrique francophone, <http://elan-afrique.org/>

⁴ On distingue depuis l'année scolaire 2000-2001, les Ecoles Primaires Publiques classiques, dites EPP, des Ecoles Primaires Publiques bilingues, dites PEI (Programme d'Ecole Intégrée). Le PEI est un programme d'éducation de base dans dix écoles primaires publiques en zones rurales de Côte d'Ivoire, et depuis 2018 dans trente-neuf écoles (selon les informations reçues de la part de la Responsable du PEI)

n'a pas le même prestige social que l'école classique (enseignement uniquement en français, la langue coloniale vue comme la langue de la réussite sociale et la langue d'enseignement par excellence), ignorant complètement les avantages du bilinguisme précoce. Quant à la deuxième raison, elle est également prise au sérieux par les parents d'élèves. Il s'agit, en fait, du manque d'enseignants qualifiés, bi-compétents (des locuteurs natifs des dix langues ivoiriennes sélectionnées, avec des compétences linguistiques en langue locale, à l'oral et à l'écrit) et du manque d'outils pédagogiques (fiches pédagogiques pour les enseignants et manuels scolaires pour les élèves : aucun livre pour les leçons et aucun livre pour les exercices).

Selon François Grosjean (1982), lorsqu'on parle de bilinguisme précoce, on note, en effet, beaucoup d'idées fausses. La première serait que le bilinguisme précoce retarde l'acquisition du langage chez l'enfant. Cependant, il n'y a aucune preuve scientifique qui soutienne cette thèse selon le psycholinguiste. En fait, le taux d'acquisition des deux langues, en termes de développement linguistique chez les enfants bilingues est le même que celui des enfants monolingues (Floccia *et al.*, 2018). Il y a aussi chez certains parents la crainte que les enfants bilingues mélangeraient leurs langues, c'est-à-dire, la langue maternelle et la langue seconde. Même si ce constat est fondé, il faut noter que cela n'arrive qu'au début du processus d'acquisition. Le fait est qu'une fois la base lexicale acquise, les enfants bilingues parlent leurs deux langues sans les mélanger (Jasinska et Petitto, 2017). En réalité, ils s'adaptent à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent au moment de l'acte de parole, en faisant le choix de parler l'une ou l'autre langue.

Pour que le Programme d'Ecole Intégrée (PEI) soit un succès, il faut une bonne promotion des avantages du bilinguisme précoce, à savoir l'usage quotidien de deux langues à la fois dès le bas âge, auprès des parents d'élèves, mais également des élèves des écoles PEI.

3. PEI : Approche séquentielle ou Approche simultanée ?

Selon plusieurs études (PASEC 2014, 2019, Banque Mondiale 2017 ; Jasinska et Petitto, 2017, etc.), les élèves des écoles primaires publiques de Côte d'Ivoire ne savent pas lire correctement, ni écrire. D'où les nombreux échecs au niveau du système éducatif ivoirien. Ces résultats médiocres en matière de littératie (français) et de numératie (mathématique) sont dus au fait que les élèves apprennent à lire, à écrire et à compter dans une langue seconde, en l'occurrence le français. Des élèves d'école primaire publique en zone rurale ont le français (langue avec laquelle ils n'ont eu aucun contact les cinq premières années de leur vie) comme langue de scolarisation plutôt que d'avoir les deux langues, en l'occurrence le français et la langue maternelle/locale comme langues de scolarisation les premières années d'école. Il importe donc d'assurer à ces élèves un passage harmonieux de la langue maternelle/locale au français. Dans cette optique, les premières instructions pour l'apprentissage à lire, à écrire et à compter devraient être données aux élèves vivant en zones rurales, à la fois en français (L2) et dans leur langue maternelle (L1). Car ceux-ci n'ont, jusque-là, communiqué qu'avec leur langue maternelle/locale. En fait, ces élèves maîtrisent leur langue maternelle (une langue non

écrite en général) ; ils savent aussi compter et faire des calculs dans leur langue maternelle¹. Mais, à l'âge de 6 ans, voire plus et pour la première fois, ces enfants/élèves vont être exposés au français, langue qui leur était jusque-là inconnue. C'est cette exposition tardive au français qui pose, en effet, un problème : la barrière linguistique dans l'enseignement/apprentissage à lire, à écrire et à compter chez les élèves des écoles primaires publiques des zones rurales.

Les recherches, répertoriées² sur le bilinguisme précoce et sur le développement des capacités linguistiques et cognitives des élèves bilingues, mettent en évidence tous les avantages du bilinguisme précoce. Les principaux sujets de recherche sont le choix de la langue du système éducatif, les modalités d'influence de la langue dominante et la construction de l'identité sociale. Cependant, pour la plupart des pays en développement, les difficultés se situent au niveau de la qualité et de l'efficacité de leur système éducatif. Selon les résultats intermédiaires du programme de recherche TRECC en Côte d'Ivoire (Jasinska *et al.*, 2017), seulement 20% des élèves de la 5^e année du primaire (CM1) savent lire correctement. En réalité, ceci est la source de l'abandon de l'école et des échecs scolaires dès les premières années d'école primaire dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne. Et ces mauvais résultats sont dus au fait que les élèves des écoles primaires publiques des pays de l'Afrique subsaharienne ne commencent leur éducation formelle qu'à l'âge de 6 ans (au lieu de 5 ou 4 ans comme cela se fait dans les pays développés) et liés aussi au fait qu'ils font leur apprentissage scolaire dans une langue seconde/étrangère.

Concernant le système éducatif ivoirien, il est nécessaire d'exposer les élèves au français, la langue seconde (L2), beaucoup plus tôt, dès l'âge de 5 ans³. En effet, selon les résultats de l'enquête TRECC dans plusieurs écoles primaires publiques en zones rurales de Côte d'Ivoire, le fait que les élèves bilingues (ceux des écoles PEI) aient de moins bonnes performances en lecture et en vocabulaire, en comparaison avec celles des élèves monolingues (ceux des écoles primaires publiques), est dû à l'exposition tardive des élèves des écoles PEI au français comme le démontrent Jasinska et Petitto (2017). Sur la base de ces résultats probants, nous estimons qu'en fait, ce n'est pas le programme bilingue en lui-même qui pose problème, mais plutôt l'approche méthodique, en l'occurrence l'approche séquentielle, approche utilisée pour le programme d'école intégrée du Ministère de l'Éducation Nationale.

Une analyse rapide des systèmes éducatifs des autres pays, en l'occurrence la Guinée Conakry et le Sénégal, nous permet de mieux saisir l'ampleur du problème. Selon le Global Partnership for Education⁴, le plan de transition de l'éducation 2015-2017, qui a été prolongé jusqu'en 2018, présente dix objectifs liés à l'accès à l'école, la qualité de l'éducation, la pertinence et la gouvernance, dont :

¹ Tous les participants aux enquêtes du programme TRECC, réalisées uniquement dans les écoles primaires publiques en zones rurales, dans les communautés productrices de cacao, savent compter au moins jusqu'à 100 voire plus (pour ceux en 5^{ème} année du primaire) et calculer dans la langue locale.

² Floccia *et al.* 2018 ; Fuller, 2009 ; Gajo, 2007 et 2001, ainsi que ceux de Pfenniger, 2014, Berens *et al.*, 2013 et Serra, 2007

³ L'idéal étant qu'ils puissent tous faire les trois années de la maternelle comme le font les enfants des familles aisées du pays ou deux années de préscolaire comme c'est le cas dans le système éducatif suisse.

⁴ <https://www.globalpartnership.org/fr/where-we-work/guinea>

1. élargir la couverture préscolaire et réduire les disparités entre zones rurales et urbaines
2. renforcer l'accès et améliorer la rétention scolaire par la construction d'écoles, le recrutement d'enseignants et la restructuration des paiements dans les zones difficiles
3. améliorer l'offre scolaire en créant des cantines, en distribuant des kits scolaires et en organisant des campagnes de mobilisation sociale

Cependant, force est de constater que parmi les différents objectifs, aucun n'est relatif à l'enseignement bilingue en Guinée Conakry. On ne parle pas des langues locales, encore moins du type d'enseignement bilingue. Autrement dit, le programme du GPE (Global Partnership for Education) pour transformer l'éducation en Guinée Conakry ne fait aucune allusion à l'enseignement bilingue langue locale / français. C'est aussi le cas au Sénégal, pays réputé pour avoir un système éducatif utilisant le wolof, comme nous pouvons le constater au niveau des trois objectifs du PAQUET-EF¹ :

- Objectif 1 : relever radicalement et à tous les niveaux les performances en matière de résultats d'apprentissage
- Objectif 2 : impulser, à tous les niveaux, la couverture, la diversification et l'intégration du système d'éducation et de formation
- Objectif 3 : implanter une gouvernance sectorielle transparente et efficace, orientée vers les résultats.

Afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves des écoles primaires publiques des pays d'Afrique subsaharienne en général et de la Côte d'Ivoire en particulier, surtout ceux vivant en zone rurale, nous préconisons de renforcer l'enseignement bilingue (langue maternelle/langue seconde). En effet, le rapport de la Banque Mondiale (2017) révèle qu'« (...) à la fin du cycle primaire, moins de la moitié des élèves ivoiriens possèdent les compétences requises en lecture ou en mathématique ». Autrement dit, trois années après l'évaluation du PASEC, en 2014, la situation du système éducatif ivoirien ne s'est pas améliorée, d'autant plus que plus de la moitié des élèves ivoiriens ne possèdent pas les compétences requises en lecture ou en mathématique. La Côte d'Ivoire a même occupé l'avant-dernière position pour les récentes évaluations² du PASEC (2019). Et, pourtant, nous savons bien évidemment que cela est la conséquence des nombreuses lacunes au niveau des capacités linguistiques des élèves, aussi bien ceux des écoles primaires publiques monolingues dites EPP (écoles primaires publiques), que ceux des écoles primaires publiques bilingues dites écoles PEI (dans trente-neuf villages de la Côte d'Ivoire).

Les résultats de l'approche séquentielle, qu'a adoptée le Ministère de l'Education Nationale pour l'enseignement bilingue dans les écoles PEI³ montrent l'inefficacité de l'approche

¹ La politique du secteur de l'éducation au Sénégal s'incarne dans le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Equité et de la Transparence de l'Education et de la Formation (PAQUET-EF) prévu pour la période 2013-2025 et révisé pour s'ajuster à l'agenda international (ODD 4, Stratégie 2030).

² Rapport PASEC, 2019 de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays de l'Afrique subsaharienne francophone)

³ A savoir l'enseignement en langue locale uniquement durant les deux premières années d'école primaire, puis enseignement en français à partir de la troisième année d'école primaire (Hager-M'Boua, 2018 ; Monney, 2012)

séquentielle. L'approche simultanée s'avère donc nécessaire pour le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles primaires publiques, vivant en zone rurale de la Côte d'Ivoire, et n'ayant pas le français comme langue maternelle, contrairement aux élèves vivant en zone urbaine et qui sont, plus ou moins, exposés au français de façon quotidienne, tant à l'école, dans la communauté qu'à la maison. Se référant aux résultats des travaux du Programme Education 2000 de la Francophonie, Jérémie Kouadio (2001: 177-203), pionnier de la promotion et de la valorisation des langues ivoiriennes, insiste sur la nécessité de prendre en compte la langue ivoirienne/langue locale. Il note, par ailleurs, que la prise en compte de celle-ci semble insuffisante au regard des graves problèmes du système éducatif ivoirien. Pour lui, la question doit être posée comme ceci : quelle est la « responsabilité partagée » de la barrière de la langue à l'école dans le fiasco que le système éducatif ivoirien connaît depuis quelques décennies ? Pour la majorité des linguistes, c'est le « nœud gordien ». Cependant, Kouadio Jérémie (cf. Vahoua, 2017) va au-delà de cette considération. Aussi proposent-ils au Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire d'élargir son enseignement au niveau élémentaire, en intégrant une éducation de base pour l'acquisition des connaissances culturelles qui constituent, selon eux, le fondement de tout développement intellectuel de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte.

Conclusion

Pour faire face aux défis de la mondialisation ou globalisation, la Côte d'Ivoire peut atteindre les objectifs du développement durable en valorisant les langues ivoiriennes, mais aussi en les développant pour en faire des langues de scolarisation pour améliorer le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles primaires. Dans notre travail, nous avons montré les voies et donné les moyens de faire de la langue locale, la 4^{ème} feuille du trèfle du développement durable. Le but étant de faire des langues ivoiriennes des instruments pour le développement des Ivoiriens/Ivoiriennes de sorte à relever la place de la Côte d'Ivoire au niveau de l'Indice de Développement Humain (IDH) tout en maintenant l'unité nationale, à travers la valorisation des différentes langues et valeurs culturelles ivoiriennes. Pour nous, le succès des nombreux programmes et projets de développement durable passe par la maîtrise qu'auront les Ivoiriens et les Ivoiriennes de leurs deux langues: la langue maternelle (ou langue locale) et le français, héritage et patrimoine culturel, qui garde son statut de langue officielle de la République de Côte d'Ivoire tout en étant la langue d'enseignement avec, bien entendu, la langue maternelle, encore appelée langue locale (pour les premières instructions dans l'apprentissage à lire, à écrire et à compter les deux premières années d'école primaire).

En parlant de l'importance du rôle de la langue locale pour un réel développement, voire un Développement Durable (*Sustainable Development*), nous avons donc indiqué clairement la place prépondérante de la langue maternelle/locale aussi bien dans la réalisation et le succès des programmes et projets de développement, que dans le développement de la littératie et de la numératie chez les élèves des écoles primaires publiques de Côte d'Ivoire, surtout ceux vivant en zone rurale. En effet, pour rester soutenable, durable, l'économie de chaque pays membre de l'Organisation des Nations Unies doit avoir une main-d'œuvre qualifiée, c'est-à-dire une population ayant les performances nécessaires non seulement au niveau des langues, mais aussi au niveau des compétences requises par les entreprises et l'économie mondiale. Cependant, force est de constater que nombreux sont les pays d'Afrique subsaharienne (anglophones, francophones, etc.) qui ne remplissent pas encore les conditions nécessaires au

niveau de l'enseignement (éducation et formation) pour un développement réel et pour le bien-être des populations. En Côte d'Ivoire, il est donc urgent de mettre en place une politique linguistique et une bonne stratégie pour renforcer le système éducatif ivoirien en mettant en place un programme d'enseignement bilingue : français / langue locale, les deux premières années d'école primaire, de sorte à améliorer les performances en littératie et en numératie des élèves ivoiriens. Ces derniers pourront, dès lors, avoir de meilleurs résultats scolaires grâce à une bonne maîtrise de la langue française, mais aussi une maîtrise de la langue anglaise, la lingua franca, la langue de l'économie mondiale.

Pour atteindre l'ODD n°4, nous préconisons que la Côte d'Ivoire adopte l'approche simultanée pour le PEI, en réunissant les conditions nécessaires tant au niveau des infrastructures scolaires, qu'au niveau de la formation des enseignants bi-compétents du préscolaire et de l'école primaire. Il est également nécessaire de les motiver, en adéquation avec le travail qu'ils doivent effectuer¹. Une éducation de qualité est à ce prix. Les élèves des écoles primaires publiques évolueront, pour ainsi dire, étape par étape en ayant la langue maternelle et/ou le français comme langues de scolarisation dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cela sera possible grâce à un enseignement et un programme adaptés au contexte de la langue seconde et à l'âge de 5 ans, à partir du préscolaire, période de plasticité chez l'enfant et donc propice non seulement au développement des capacités cognitives, mais aussi au plein essor des capacités linguistiques.

Après deux décennies (octobre 2000 - octobre 2020), le Programme d'Ecole Intégrée peut être, par une décision gouvernementale, élargi à toutes les régions du pays. Et donc l'introduction des dix langues ivoiriennes sélectionnées dans le système éducatif, plus précisément pour les deux premières années d'école primaire pour les instructions dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul avec également l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (ordinateur, tablette, outils multimédias, etc.), comme c'est le cas dans le système éducatif de plusieurs pays développés dont par exemple le Canada (Québec) ou la Suisse, où la maîtrise de l'informatique est introduite dès le bas âge et ce, pour acquérir aussi les compétences des « *digital natives* ».

Bibliographie

- Akindes Francis (2017), « Inégalités en Côte d'Ivoire : priorité à l'éducation », Interview en ligne consulté le 16 juillet 2020. <https://ideas4development.org/education-cote-divoire/>
- Awobuluyi Oladele (2013), « Official Language Policies in Africa », In Orie Olanike Ola, Karen Sanders (dir), *Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project
- Bamgbose Ayo (1991), *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh: Edinburgh University Press
- Bearth Thomas (2013), « Language and Sustainability », In Rose Marie Beck (ed.), *The Role of Languages for Development in Africa Micro and Macro Perspectives*, Frankfurter Afrikanistische Blätter, Cologne, Rudiger Koppe

¹ Il s'agit, entre autres, de la préparation des fiches pédagogiques pour les différents cours, lecture et compréhension de texte, écriture et dictée, de la correction des devoirs de maison, des tests d'évaluation pour mesurer le développement de la littératie et de la numératie des élèves, etc.

- Bearth Thomas et Fan Diomandé (2006), « The local language - a neglected resource for sustainable development », In: Ernest W.B. Hess-Lüttich (ed.), *Eco-Semiotics. Umwelt-und Entwicklungskommunikation*. Tübingen/Basel: Francke. pp. 273-293
- Berens et al. (2013) « Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? », National Institutes of Health, USA
- Berthele Raphael (2019), Policy recommendations for language learning: Linguist's contributions between scholarly debates and pseudoscience, *Journal of the European Second Language Association*, 3(1), pp. 1-11
- British Council
https://issuu.com/british_council_africa/docs/bc_english_language_west_africa/91
- Ecole et Langues Nationales en Afrique (2011), « L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne », Consulté le 15 janvier 2019, *<http://elan-afrique.org/> => http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Initiative_ELAN_2014.pdf
- Global Partnership for Education (2016), Education for All Blog, Consulté le 16 juin 2016,
<https://www.globalpartnership.org/news-and-media/news/op-ed-worlds-responsibility-educate>
- Floccia et al. (2018), Vocabulary of 2-Years-Olds Learning English and an Additional Language: Norms and Effects of Linguistic Distance, *Society for Research in Child Development*, Patricia J. Bauer, Series Editor, USA
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 370 p.
- Hager-M'Boua A. Clarisse (2020), Structure de la phrase en abidji, langue Kwa parlée en Côte d'Ivoire : Description de l'abidji, langue de la région de Sikensi, selon les « Principes & Paramètres » de la Grammaire Générative, Editions Universitaires Européennes, Sarrebruck
- Hager-M'Boua A. Clarisse (2019), « Bilinguisme et performativité scolaire : vers un modèle d'apprentissage standardisé abidji / français », In: *Les Cahiers de l'ACAREF, La recherche francophone en lettres, langues, arts et éducation : vue de l'intérieur*, Vol. 1, N° 2, pp. 9-38
- Ila, (1976), Orthographe des langues ivoiriennes, Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan-Cocody
- Jasinska et al. (2017), « Literacy development in Cocoa Communities », TRECC Program, TRECC | Transforming Education in Cocoa Communities (treccprogram.org)
- Jasinska K. Kaja et Pettito Laura-Ann (2017), « Age of Bilingual Exposure Is Related to the Contributions of Phonological and Semantic Knowledge to Successful Reading Development », *Society for Research in Child Development*, 89(3), pp. 12-27
- Kouadio N'Guessan Jérémie (2001). Écoles et langues nationales en Côte d'Ivoire : Dispositions légales et recherches. In: Chaudenson, Robert/ Calvet, Louis-Jean (eds) : *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*. Paris : Institut de la Francophonie. Harmattan, pp. 177-203.
- Monney Rosalie (2012), « Vers une évaluation du projet école intégrée (enseignement en langue vernaculaire) dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : une analyse des performances scolaires d'élèves Ivoiriens », Thèse de Doctorat en Linguistique, Aix-Marseille
- Mose N. Peter (2007), « Language-in-Education Policy in Kenya: Intention, Interpretation, Implementation », *Nordic Journal of African Studies*, 26(3), pp. 215-230
- N'Zi Yao Jacques D. et Dodo Jean-Claude (2018), « Les langues ivoiriennes dans les politiques linguistiques en Côte d'Ivoire : historique, état des lieux et perspectives pour une politique linguistique cohérente », Université Félix Houphouët Boigny, *Revue du LTML*, N°15, pp. 51-65
- Pfenniger E. Simone (2014), «The literacy factor in the optimal age discussion: a five-years longitudinal study», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-18, Primary National Strategy (2007), « Supporting children learning English as an additional language: Guidance for practitioners in the Early Years Foundation Stage », Department for children, schools and families, Consulté le 02 février 2019

- <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/ealeyfsguidance.pdf>
- Puren Laurent & Bruno Maurer (dir) (2018), La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes, Champs didactiques plurilingues. La recherche en mouvement, Bruxelles, Peter Lang
 - Rapport d'Etat du Système Educatif National de Côte d'Ivoire (2015), Consulté le 02 février 2019, <http://www.ivoirtelevision.net/actualites/presse-nationale/societe/6986-rapport-etat-systeme-educatif.html>
 - Serra Cecilia (2007), Recherche longitudinale sur l'enseignement bilingue en Allemand-Italien et Allemand-Romanche à l'école primaire de la ville de Coire, Rapport final 2000-07, Centre Universitaire de Recherches sur le Plurilinguisme, Université de Berne, Suisse
 - Sil (2017), « Liste des langues ivoiriennes », Société Internationale de Linguistique, Abidjan
 - https://data.bnf.fr/11882178/societe_internationale_de_linguistique_abidjan/
 - Vahoua A. Kallet (2017). Le projet école intégrée (PEI) en Côte d'Ivoire : quel bilan après plus d'une décennie de fonctionnement ? Revue Ivoirienne des Sciences du Langage et de la Communication, n° 11/2, pp. 282-298
 - Wang Frédéric (2011), « Le confucianisme et la Chine actuelle : l'héritage de Zhang Dainian (1909-2004), In Histoire et Missions Chrétiennes, N°18, pp. 69-87, <https://www.cairn.info/revue-histoire-monde-et-cultures-religieuses1-2011-2-page-69.htm>