

# Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone :

Les problèmes de la communication

Robert CHAUDENSON\*

Il semble que l'un des rares moyens de développement disponible et maîtrisable que pourraient mettre en œuvre les pays en développement de l'Afrique subsaharienne francophone soit l'amélioration de leurs ressources humaines. En effet, tous les travaux (BANQUE MONDIALE, 1988, *passim*) font apparaître l'incidence directe sur la croissance de la productivité de l'élévation du niveau individuel et/ou collectif de l'éducation et de la formation (et ceci sans même mentionner les évidentes incidences positives sur l'hygiène, la santé, la démographie, etc.).

Or, le plurilinguisme généralisé pose des problèmes de communication qui se retrouvent, de façon rigoureusement identique, dans l'éducation, la formation et la vulgarisation qui sont les lieux fondamentaux de l'amélioration des ressources humaines. Il est intéressant de traiter, en même temps et dans une approche commune, de ces trois domaines car, à les envisager séparément, on distingue moins nettement les causes réelles des dysfonctionnements. Ainsi, pour ce qui est de l'éducation, on met volontiers en cause le manque de moyens ou de personnels alors que pour la vulgarisation agricole, dont l'échec est tout aussi évident, ces arguments ne peuvent guère être invoqués puisque les experts s'accordent à reconnaître que le taux d'encadrement des paysans est presque excessif.

Il est facile de démontrer que, dans tous ces cas, si existent des émetteurs, des récepteurs, des messages et des réseaux, en revanche manquent des codes qui permettraient le fonctionnement effectif et efficace des systèmes. L'existence de « solutions de continuité » dans

\* Linguiste à l'université Aix-Marseille-I, Institut d'études créoles et francophones de l'université de Provence, 29, avenue Robert-Schuman, 13621 Aix-en-Provence cedex 1.

les codes de transmission entraîne la perte quasi totale des informations c'est-à-dire l'inefficacité des systèmes.

Les problèmes de communication sont donc au cœur de toute tentative sérieuse de développement car, faute de les poser d'abord, de les résoudre ensuite, tous les investissements, souvent considérables, dans l'éducation, la formation et la vulgarisation sont réalisés en pure perte. Il y aurait tout intérêt à envisager les solutions (possibles) en amont de ces divers systèmes, ce qui, évidemment, met en particulier en cause la conception actuelle des systèmes éducatifs dont l'échec généralisé entraîne, par voie de conséquence, ceux des autres systèmes.

Les décisions solennelles, lors du III<sup>e</sup> sommet des chefs d'États et de gouvernements ayant en commun l'usage du français (Dakar, 1989) de mettre en œuvre un plan décennal d'aménagement linguistique de la francophonie comme de donner la priorité majeure à l'éducation, devraient éliminer les « replâtrages » hâtifs et les « réformes » vaines de systèmes structurellement inadaptés et lancer enfin, sur ces questions dans leur ensemble, une réflexion réellement novatrice.

Sans tomber dans le fétichisme des chiffres — qui peut conduire à des précisions excessives du type : quatre années de scolarisation primaire font augmenter de 8 % la productivité d'un agriculteur (exemple réel) — il faut admettre qu'une des voies les plus sérieuses, les plus réalistes et les moins contestées du développement de l'Afrique subsaharienne réside dans l'amélioration des ressources humaines par l'éducation, la formation et la vulgarisation agricole. Ce constat est d'autant plus fondé qu'on sait aussi l'incidence directe de ces facteurs sur l'hygiène, la santé et surtout la démographie (le taux d'accroissement de la population étant une des principales menaces qui pèsent sur ces populations). Tout cela est trop connu et trop évident pour qu'on y insiste. Or, tous les bilans qui, dans les domaines en cause, ont été dressés dans ces dernières années font apparaître des situations catastrophiques et un échec généralisé des systèmes d'éducation, de formation et de vulgarisation. Sans accumuler les références, on peut se borner à renvoyer au *Rapport sur l'éducation en Afrique subsaharienne* (BANQUE MONDIALE, 1988) et, pour la vulgarisation agricole, aux *Actes du Colloque de Yamoussoukro* (1985) (BELLONCLE, 1987) ; plus récemment encore (mars 1990), la réunion sur l'éducation dans le monde tenue en Thaïlande par la Banque mondiale, l'Unesco et le PNUD n'a fait que confirmer, pour l'Afrique en particulier, des données qui, hélas, sont désormais incontestables et incontestables.

Le III<sup>e</sup> sommet des chefs d'État et de gouvernements ayant en commun l'usage du français (Dakar, 1989) s'est conclu par deux décisions, majeures et solennelles, mais qui, malheureusement, ne

paraissent pas explicitement liées et surtout (plus malheureusement encore) ne semblent pas suivies, dans les programmes approuvés au cours de ce sommet, des actions qu'on pourrait attendre. La première décision est de réaliser, dans la décennie à venir, un plan d'aménagement linguistique de la francophonie (quoique cette décision ne se limite nullement à l'Afrique, il est tout de même clair que c'est ce continent qui est concerné au premier chef) ; la seconde est la reconnaissance de l'éducation comme programme majeur. Ces deux points sont évidemment essentiels et on ne peut que s'étonner qu'ils n'aient été envisagés et pris en compte qu'à ce III<sup>e</sup> sommet alors qu'ils sont à la fois urgents et déterminants. Deux éléments donnent cependant à réfléchir ; le premier est l'absence de relation explicite entre ces deux décisions véritablement historiques ; le second est leur non-prise en compte effective dans les programmes approuvés par le sommet de Dakar. Ce dernier aspect est toutefois lié sans doute à des raisons techniques qui tiennent au mode d'organisation et de fonctionnement de semblables réunions ; tout donne à penser, en effet, que les programmes approuvés par le sommet de Dakar pour le biennium 1990-1991 étaient prêts avant la réunion ; ne pouvaient donc trouver place parmi eux des projets pris à la suite des décisions du sommet lui-même ; de telles actions, dans le meilleur des cas, ne pouvaient donc être inscrites dans la programmation effective que lors du sommet suivant (Paris, 1991). C'est pourquoi il est essentiel que soient engagées au plus vite une réflexion et une recherche sur les domaines concernés qui permettent, dès le sommet de Paris, la conception et la mise en œuvre de programmes. Il ne s'agit nullement de se substituer au sommet lui-même ou aux États, mais de fournir aux instances de décision des éléments de connaissance des situations et de réflexion sur les solutions. Faute de quoi, le prochain sommet ne pourra guère que reconnaître la nécessité d'une telle démarche et deux années auront été perdues.

C'est dans cet esprit qu'ont été engagées des actions comme le programme « Langues africaines, français et développement dans l'espace francophone » (LAFDEF, soutenu par le ministère français de la Coopération et du Développement) ou l'appel d'offres international de recherches, « Étude et gestion du multilinguisme pour le développement dans l'espace francophone », lancé conjointement par le Conseil international de recherches et d'études en linguistique fondamentale et appliquée (CIRELFA, mis en place par l'Agence de coopération culturelle et technique [ACCT]) et l'Orstom. Ces programmes, qui comprennent en tout 13 projets de recherche, permettront de disposer, fin 1991, d'éléments essentiels destinés à éclairer les décisions prises au sommet de Paris (pour le détail de ces projets eux-mêmes, cf. *Langues et développement*, 1990, n° 10 en particulier).

Recherches et réflexions doivent se développer dans deux directions ; d'une part l'étude et l'observation des situations, en général très mal connues dans la mesure où, depuis les Indépendances, la plus grande partie des recherches en sciences du langage menées sur ce continent a été orientée prioritairement vers la description des langues ; les deux programmes évoqués ci-dessus s'inscrivent dans de nouvelles perspectives que font clairement apparaître leurs titres. Il est évident qu'on ne peut songer à agir sur des situations qu'on méconnaît ; vouloir « aménager » le multilinguisme implique qu'on commence par l'étudier et l'analyser. Toutefois, ces études elles-mêmes sont conduites à partir d'hypothèses que suggère une certaine familiarité avec les milieux et les problèmes en cause ; il est donc indispensable que ces recherches et ces études soient dès maintenant « doublées » par une réflexion parallèle, largement prospective et novatrice, qui s'oriente déjà vers la recherche de solutions. Un exemple peut illustrer ce point. Dans le cadre de l'appel d'offres Ciralfa-Orstom figurent quatre projets qui concernent respectivement le Congo, l'île Maurice, la Côte-d'Ivoire et le Bénin ; les deux premiers concernent l'éducation : il s'agit d'étudier, longitudinalement, l'évolution des compétences linguistiques des enfants en début de scolarisation et d'évaluer en particulier les acquis en français de la première année de scolarisation au Congo et à l'île Maurice ; le troisième touche à la formation (il est mené dans des centres d'éducation féminine de Côte-d'Ivoire) ; le quatrième porte sur la vulgarisation agricole (il se déroule dans des centres de formation de vulgarisateurs agricoles au Bénin). Ces projets, sans être à proprement parler des évaluations, visent à mettre en évidence les modes de fonctionnement des systèmes pour faire apparaître les points d'achoppement et les causes d'échec, mais on peut d'ores et déjà émettre des hypothèses sur ces éléments. La réflexion plus générale qui me paraît nécessaire doit se fonder sur ces hypothèses et cet article se voudrait une contribution initiale à une recherche prospective des éléments de solution.

Son but est de faire apparaître :

- la quasi-identité des problèmes posés par l'éducation, la formation et la vulgarisation (cela peut sembler une évidence mais ces problèmes sont en général traités par des organismes différents sans concertation aucune) ;
- la place essentielle, dans ces domaines de la communication et par conséquent des langues, des codes linguistiques qui sont sans doute une des « clés » du développement.

En abordant ces questions, on éprouve toujours une certaine crainte car certaines de ces considérations sont tellement évidentes qu'on se demande s'il est encore nécessaire de les formuler. Si elles

paraissent relever du simple bon sens, il est clair toutefois qu'elles sont totalement absentes des discours sur l'éducation, la formation, la vulgarisation et, plus généralement, le développement. Depuis quelques années, j'ai procédé à des dépouillements systématiques des principaux ouvrages qui traitent de ces domaines ; dans la plupart d'entre eux le mot « langues » n'apparaît même pas, si invraisemblable que cela puisse sembler. Je ne puis que renvoyer sur ce point à des travaux antérieurs pour ne pas démontrer une fois de plus une évidence incontestable (CHAUDENSON, 1989). Il est proprement ahurissant de constater par exemple, pour me limiter aux deux ouvrages (BELLONCLE, 1987 ; BANQUE MONDIALE, 1988), essentiels d'ailleurs et que j'ai déjà évoqués, qu'ils ne font l'un et l'autre, qu'une place infinitésimale aux problèmes de langues (une page sur 200 dans le *Rapport sur l'éducation en Afrique* de la BANQUE MONDIALE ; quelques allusions sans pertinence réelle dans les *Actes de Yamoussoukro*). Le plus étrange est qu'ils soulignent parfois, le second surtout, l'importance de la communication dont le schéma classique sert même à fonder celui de la vulgarisation agricole (BUSH in BELLONCLE, 1987, p. 576 et suiv.). On peut facilement, à partir de ce « modèle » mettre en évidence les homologies des trois secteurs envisagés.

Vulgarisation agricole :

Recherche agronomique ———→ Vulgarisateurs ———→ Paysans  
 ←————— rétroaction ←—————

Formation :

Savoirs/savoir-faire ———→ Formateurs ———→ Individus en formation  
 ←————— rétroaction ←—————

Éducation :

Savoirs/savoir apprendre ———→ Maîtres ———→ Élèves/étudiants  
 ←————— rétroaction ←—————

Si l'on interprète ces schémas en termes de communication (ce à quoi invitent eux-mêmes les auteurs de discours sur ces sujets), les faits s'établissent facilement :

Systèmes de vulgarisation

Centres de formation = RÉSEAUX

Établissements d'enseignement

Techniques agronomiques

Savoirs et savoir-faire = MESSAGES

Savoir apprendre, enseignements

Chercheurs, formateurs

Agents de formation = ÉMETTEURS

Enseignants

Paysans

Individus en formation = RÉCEPTEURS

Élèves, étudiants

On voit que sont réunis ici tous les éléments du schéma classique de la communication sauf le code. Cet aspect n'est jamais précisé mais il est clair que dans tous les cas le code est le français dont on sait pourtant qu'il n'est pas possédé par la très grande majorité des «récepteurs» et même par une grande partie des «émetteurs». Faut-il, dès lors s'étonner de la non-transmission de la plupart des «messages» et de l'échec généralisé des systèmes d'éducation, de formation et de vulgarisation ?

Quelles sont les possibilités concrètes de mise en œuvre de codes linguistiques qui préviennent cette rupture dans la communication ? Trois types de solutions sont envisageables :

— l'utilisation du français selon la «doctrine» actuelle n'est évidemment pas sérieusement envisageable dans l'immense majorité des cas. Les projets qui sont mis en œuvre au Congo, à l'île Maurice, en Côte-d'Ivoire et au Bénin devraient en apporter la démonstration concrète et souligner les points d'achoppement et les solutions de la continuité communicationnelle. Pour prendre le seul exemple de la vulgarisation agricole, les deux tiers des «émetteurs» (vulgarisateurs) ont, au maximum, quatre années de scolarisation primaire, une partie d'entre eux n'ayant même jamais été scolarisés (FALLOUX *in* BELLONCLE, 1987, p. 51). Il est dès lors évident qu'ils ne sont pas en mesure de remplir la fonction de communication qui leur est dévolue ;

— l'utilisation des langues de l'Afrique autres que le français (qui est devenu aujourd'hui une de ces langues) n'est généralement pas possible et même, dans bien des cas, elle paraît difficilement envisageable (plurilinguismes nationaux qui entraînent des refus de choix et un blocage politique ; absence d'«aménagement» adéquat de la plupart des langues même si rien ne les disqualifie, *a priori*, en vue de remplir de telles fonctions) ;

— l'impossibilité technique manifeste de retenir, à court et à moyen termes, les deux précédentes éventualités impose de façon presque inévitable la troisième solution qui est l'organisation rationnelle et la gestion optimale du multilinguisme en essayant, en particulier, de rechercher des formules d'«interfaçage» et de complémentarité linguistiques.

## MULTILINGUISME ET PLURILINGUISME

Pour la clarté du débat, il me faut ici exposer une distinction que j'ai proposée ; quoiqu'elle soit parfaitement arbitraire, elle a l'avantage d'exploiter une synonymie inutile du français et de lui substituer une distinction simple et fort utile pour la clarté des débats. J'ai

proposé en effet de nommer « plurilinguisme » la « coexistence de plusieurs langues au sein d'un même État » et de réserver « multilinguisme » à la « présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales ». Le plurilinguisme est donc, dans cette terminologie, toujours national, alors que le multilinguisme est, par définition régional ou continental, même si une langue peut tout à fait participer de l'un et de l'autre ; pour qui se demanderait ce qui m'a amené à spécialiser ces termes dans ces emplois, j'indiquerai que c'est simplement leur étymologie puisque « *plures* » est en latin le comparatif de « *multi* » et qu'il y a, bien entendu, plus de langues engagées dans les plurilinguismes nationaux que dans le multilinguisme africain. Le corollaire de ce principe est, en effet, que toute langue du multilinguisme se retrouve au moins dans deux plurilinguismes nationaux. Cette définition se révèle commode dans bien des cas, en particulier dans la coopération me semble-t-il. En effet, la coopération multilatérale devrait concentrer ses efforts et ses moyens au plan du multilinguisme puisque cet espace est, par essence, multinational. Cette circonstance n'empêche nullement l'intervention sur les plurilinguismes nationaux mais celle-ci devrait alors s'inscrire plutôt dans le cadre des coopérations bilatérales (à cet égard, il est probable qu'au plan même des plurilinguismes nationaux, devraient logiquement être privilégiées les langues dont le pouvoir de « véhicularisation » apparaît le plus élevé) ; d'autre part, rares sont les États qui ne participent pas, sous une forme ou sous une autre, du multilinguisme tel que je l'ai défini.

Dans le cadre du multilinguisme comme dans celui du plurilinguisme, l'étude de la « dynamique des langues et des sociétés » (pour reprendre le nom d'un programme même de l'ACCT, Dylan) est un élément fondateur de toute politique d'aménagement linguistique et d'optimisation des systèmes d'éducation, de formation et de vulgarisation. Seule une démagogie provocatrice, dont les finalités réelles sont d'ailleurs inverses de ses objectifs proclamés, peut affirmer que toutes les langues des plurilinguismes doivent prétendre à l'aménagement. L'aménagement du multilinguisme et des plurilinguismes doit tendre à n'être qu'un raccourcissement raisonné de la durée d'évolutions historiques que l'observation des dynamiques sociales et linguistiques permet de prévoir ; ce point de vue découle de l'idée que l'aménagement linguistique devrait viser à accélérer, rationaliser et faciliter des processus « naturels ». Or, l'évolution des situations est marquée, inévitablement, par la « guerre des langues » (CALVET, 1987) ; il n'y a pas plus lieu de se lamenter sur la disparition « naturelle » de certaines langues que sur celles d'espèces animales ou végétales ; il est bien évident que, parmi ces dernières, celles qui ont survécu par une meilleure adaptabilité sont infiniment

moins nombreuses que celles dont l'évolution a entraîné la disparition. Dans le couple « langues et développement », les premières peuvent être l'instrument et le fondement (certes partiel) du second, mais les hommes sont, toujours et partout, plus importants que les langues.

Le problème du plurilinguisme africain est sérieusement compliqué par le fait que la mobilité des populations et, en particulier, l'urbanisation croissante font que les langues des plurilinguismes tendent à se « déterritorialiser » (c'est-à-dire à ne plus permettre de matérialiser, sur une carte, les limites majeures de leurs aires d'usage). On comprend par là l'intérêt primordial de l'étude des zones urbaines africaines et cela d'autant qu'on admet, sur le plan général, que les évolutions linguistiques majeures sont souvent déterminées à partir des villes. Les solutions de type plus ou moins fédéral (Canada, Espagne) ou confédéral (Suisse) ne sont guère envisageables dans la plupart des cas et cela d'autant moins qu'elles imposent des surcoûts considérables que ne peuvent guère se permettre les pays en développement.

Trois perspectives devraient être ouvertes à la réflexion :

— l'échec des systèmes éducatifs est patent; ils avancent inéluctablement vers une implosion finale que rend inévitable l'évolution démographique et sociale (tenter de les réformer ou de les amender comme on songe, semble-t-il, à le faire, revient à changer la canne blanche ou les lunettes noires d'un aveugle qui marche droit vers un précipice!); il en est à peu près de même pour les systèmes de formation et de vulgarisation qui, bien évidemment, pâtissent directement de l'échec des systèmes éducatifs. Il est donc inutile de chercher à réformer l'école du XIX<sup>e</sup> siècle; il est impératif et urgent d'imaginer d'autres systèmes, adaptés à des conditions et à des perspectives différentes, appuyés sur des moyens nouveaux qui ne peuvent être que ceux de la communication de masse. On sait les énormes abaissements de coûts unitaires que l'utilisation des moyens de communication de masse peut entraîner dans l'éducation, par les économies d'échelle; dans le projet Minerve, au Brésil, on fait apparaître que le passage de 20 000 à 500 000 élèves divise par trois le coût unitaire (COOMBS et HALLAK, 1987 : 33);

— la place de la communication dans tous les systèmes envisagés donne à penser que le stade liminaire de tous les domaines concernés consiste dans la mise à disposition de tous les moyens d'acquisition des savoirs (savoir apprendre, savoirs, savoir faire) c'est-à-dire la capacité à acquérir les compétences linguistiques minimales. Si l'on veut bien y réfléchir, il y a là le pendant assez exact à l'idéologie de l'école de la III<sup>e</sup> République, directement issue des principes de la Révolution française dont le rapport de Condorcet est l'expression la plus connue. Je me suis d'ailleurs amusé dans un livre dont



le titre est assez clair, *1989 Vers une révolution francophone?*, à mettre en parallèle les textes révolutionnaires et certaines de mes propositions. Un système d'apprentissage audio-visuel de ces compétences linguistiques minimales, qui n'a rien à voir avec une « télévision éducative » ou « culturelle », peut tout à fait être mis en place en complément de l'école traditionnelle qui, même si elle me paraît à terme condamnée, ne disparaîtra pas du jour au lendemain ;

— un tel système fournirait des éléments de solution au problème de l'« interfaçage » français / langues africaines ; ce dernier, dans la situation actuelle, se pose surtout, au niveau de ceux qui, dans les systèmes envisagés sont les « émetteurs » ; on a vu que, maîtrisant souvent mal la langue dans laquelle leur sont adressés les « messages » qu'ils ont pour fonction de transmettre, ils doivent en outre en user pour les « émettre » en direction de « récepteurs » ou de « destinataires » dont la compétence dans cette même langue est généralement à peu près nulle. L'effort devrait sans doute être double et porter à la fois sur l'amélioration de la compétence linguistique des premiers (la seule formation technique qu'on leur dispense devenant alors seconde), mais aussi sur la définition et l'aménagement de la complémentarité français / langues africaines, l'interfaçage se réalisant au niveau des vulgarisateurs. On peut aussi imaginer un autre système en faisant « remonter » l'interfaçage au niveau des formateurs de vulgarisateurs. Bien entendu, il faut aussi qu'à partir des études de terrain, on puisse définir quelles autres langues peuvent intervenir et les secteurs où cette intervention est souhaitable, mais encore déterminer et programmer les opérations d'aménagement nécessaires (terminologies par exemple) pour les langues ainsi identifiées.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE (éd.), 1988. — *Rapport sur l'éducation en Afrique subsaharienne*, Paris.
- BELLONCLE (G.) (éd.), 1987. — *Recherche, vulgarisation et développement rural*, Actes du colloque de Yamoussoukro (1985), Paris.
- CALVET (L.-J.), 1987. — *La guerre des langues*, Paris.
- CHAUDENSON (R.), 1989. — *1989 : Vers une révolution francophone?*, Paris, l'Harmattan, 224 p., 1 fig. et 6 cartes.
- CHAUDENSON (R.) et DE ROBILLARD (D.), 1990. — *Langues, économie et développement*, Paris, Didier Érudition.
- COOMBS (P. H.) et HALLAK (J.), 1987. — *Cost Analysis in Education*, Baltimore et Londres, The Johns Hopkins University Press.
- LANGUES ET DÉVELOPPEMENT, trimestriel, Aix-en-Provence, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence.