

La Lettre de l'OEP N°77  
(janvier-février 2019)

5es Assises européennes du plurilinguisme « Le plurilinguisme dans le développement durable » (Bucarest 23-24 mai 2019)

3e appel à communication (date limite : 31 janvier 2019)

Editorial : Variations sur le thème « Plurilinguisme et développement durable »

Si le plurilinguisme ne consistait qu'à défendre les langues (en fait sa langue) comme une sorte d'objet sacré, merveille de la nature à sauvegarder à tout prix, nous n'aurions en réalité pas beaucoup de choses à dire.

La réalité est que les langues sont infiniment plus qu'un objet de musée. Dans *Halte à la mort des langues (2 000)*, Claude Hagège rappelle simplement que ce sont les langues qui permettent l'histoire. Car seul le langage donne le moyen d'évoquer le passé. Ainsi toute l'expérience humaine, passée, actuelle et même future, se trouve dans les langues qui sont les manifestations de la faculté de langage. Car si on est capable d'évoquer le passé, on peut aussi imaginer et concevoir l'avenir.

Il n'est donc pas étonnant que les langues soient présentes, en arrière-plan mais de manière déterminante, dans tout ce que nous touchons, dans tout ce que nous voyons, dans tout ce que nous sentons, dans tout ce que nous pensons, dans tout ce que nous faisons, et pas seulement dans ce que nous disons.

Il n'est donc pas surprenant non plus que quand on parle de développement durable, la question des langues dans leur pluralité, s'invite dans quasiment tous les domaines.

Pour certains, le développement durable tourne autour du réchauffement climatique et des économies d'énergie, pour d'autres, il faut y ajouter l'alimentation, et donc tout ce qu'il faut pour nourrir l'humanité tout entière, maintenant et dans le futur, ce qui nécessite de l'espace et de l'énergie et comme le développement nous concerne tous, il se doit d'être équitable.

De fil en aiguille, tout se tient et si l'on regarde quels sont les domaines de notre vie qui sont touchés par les 17 objectifs du développement durable<sup>1</sup>, et dans lesquels le fait du langage n'a pas son mot à dire, il n'y en a quasiment aucun.

Bien évidemment, tout ce propos relève de la plus parfaite platitude. À quoi bon en effet asséner des évidences. Et, bien évidemment, il n'y a pas que des questions de langues. Certes, mais, comprendre le fait linguistique et aller au-delà des évidences n'est pas trivial et est même assez crucial.

Voyons donc quelques sujets où se posent des questions liées de langue et de développement durable.

L'accès à l'éducation est une question de développement durable à plusieurs titres.

Du point de vue de l'individu, l'éducation est censée offrir à chacun les moyens de développer son autonomie, son pouvoir sur le monde extérieur, de s'épanouir. Rien que cela ne relève pas de l'évidence et peut être discuté.

D'un point de vue collectif, l'éducation n'est pas un facteur de production, mais est sans l'ombre d'un doute pour nous un facteur de développement pour l'ensemble de la société. Mais cela non plus n'est pas une évidence.

D'ailleurs, pour les économistes, l'éducation n'est pas un investissement dit productif. C'est normal, puisqu'elle n'est pas un facteur de production et ne contribue donc pas directement à l'augmentation du niveau de production d'une entreprise. Elle n'est qu'un attribut du facteur de production travail, et un attribut de qualité, donc difficile à évaluer. Mais si elle n'est pas un « investissement productif », cela veut-il dire pour autant qu'elle est un investissement improductif. Beaucoup le pensent, de la même manière que les services publics sont improductifs, c'est bien connu. Il y a ici un vrai problème de langue, qui dénote un problème de pensée. Il n'y a pas de mot pour désigner un tel investissement, non pour la croissance immédiate mais pour le développement, c'est-à-dire pour le long terme. Car l'éducation est un investissement productif différé, non à court terme mais à long terme. On parlera ainsi d'« investissement éducatif », malheureusement sans certitude sur la relation effective entre investissement éducatif et développement ou plutôt sur le sens de la relation. Des rapports savants montrent de façon certaine qu'être diplômé permet de

---

1 [https://fr.wikipedia.org/wiki/Objectifs\\_de\\_d%C3%A9veloppement\\_durable](https://fr.wikipedia.org/wiki/Objectifs_de_d%C3%A9veloppement_durable)

- Objectif 1. Éradication de la pauvreté
- Objectif 2. Lutte contre la faim
- Objectif 3. Accès à la santé
- Objectif 4. Accès à une éducation de qualité
- Objectif 5. Égalité entre les sexes
- Objectif 6. Accès à l'eau salubre et à l'assainissement
- Objectif 7. Recours aux énergies renouvelables
- Objectif 8. Accès à des emplois décents
- Objectif 9. Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation
- Objectif 10. Réduction des inégalités
- Objectif 11. Villes et communautés durables
- Objectif 12. Consommation et production responsables
- Objectif 13. Lutte contre les changements climatiques
- Objectif 14. Conserver et exploiter de manière durable les océans et les mers aux fins du développement durable
- Objectif 15. Vie terrestre
- Objectif 16. Justice et paix
- Objectif 17. Partenariats pour la réalisation des objectifs

gagner plus, d'être généralement en meilleure santé et d'être plus protégé contre le chômage qu'une personne moins diplômée. Individuellement, les statistiques sont sans appel. Mais collectivement, qu'en est-il ?

Est-ce le développement économique qui permet celui de l'éducation ou l'éducation qui conditionne le développement économique ? La question est posée depuis longtemps et a reçu des réponses variées allant de l'absence de relation à une relation forte où l'alphabétisation et l'éducation ont un rôle autonome et déterminant. Les historiens, démographes et anthropologues sont peut-être plus aptes à en parler que les économistes, parce qu'ils travaillent par construction sur le temps long, ce qui est vrai aussi de certains économistes mais ils sont plus rares.

Parmi ces derniers, on peut citer notamment l'étude de Krueger et Lindhal (2001) qui, au terme d'un travail économétrique soigneux et utilisant les meilleures bases de données, ont mis en évidence un rôle significatif sur la croissance du nombre moyen d'années d'études et de l'augmentation de la durée des études dans un panel de 110 pays observés entre 1960 et 1990.

Du côté des historiens, François Furet et Wladimir Sachs (*La croissance de l'alphabétisation en France du XVIIIe au XIX siècles*, 1974), ont fait apparaître la propagation territoriale de l'élévation du niveau d'alphabétisation et d'éducation sous l'influence de l'Europe centrale et du Nord. Hervé Le Bras et Emmanuel Todd, en prolongeront les résultats jusqu'en 1913 (*L'invention de la France*, 1981). Dans *L'invention de l'Europe* (1990) et dans *L'enfance du monde – Structures familiales et développement* (1984-1999), Emmanuel Todd établit une autre relation, complémentaire de la précédente, entre d'une part les structures familiales, la place de la femme dans la famille et la société et d'autre part l'alphabétisation et l'élévation du niveau d'éducation. C'est la Réforme luthérienne (Todd 1990:162) qui est à l'origine à partir du XVI<sup>e</sup> siècle d'un fort mouvement d'alphabétisation, l'alphabétisation des chrétiens pour permettre à chacun d'accéder aux saintes écritures étant un des aspects essentiels de la réforme luthérienne. C'est de l'Europe scandinave et germanique où dominait un certain type de structure familiale, que vient ce puissant mouvement d'alphabétisation de masse, et vers 1850 (Todd 1999:239), plus de 70 % de la population savait lire et écrire en Allemagne, Suède, Norvège, Danemark, Écosse, Islande, Finlande, Hollande. L'alphabétisation formera le terrain sur lequel pourra prendre son essor la 2<sup>e</sup> révolution industrielle à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Ensuite l'alphabétisation s'est propagée par contiguïté vers l'ouest et le sud de l'Europe, en commençant par le nord et l'Est de la France. Ainsi, l'alphabétisation et l'élévation du niveau d'éducation, c'est-à-dire le développement culturel, à partir d'une demande sociale forte, ont précédé le développement économique pour ensuite entrer dans une interaction vertueuse avec celui-ci.

Mais où se trouve la langue là-dedans ? C'est très simple.

Qui dit accès à l'éducation dit accès d'abord à la langue, la scolarisation étant par nature un processus linguistique. Car c'est par la langue que l'on accède à la connaissance, c'est par la langue que l'on interagit et c'est la langue que l'on apprend en premier à l'école. On l'apprend ou devrait apprendre ensuite tout au long de sa vie au fil des acquisitions de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences par l'expérience ou par l'apprentissage.

La situation des pays les moins développés n'est pas fondamentalement différente. Les processus d'alphabétisation ont précédé la croissance de plus d'un demi-siècle. Emmanuel Todd observe que vers 1980, le taux global d'alphabétisation des pays musulmans semblait proche des 40 %, celui de l'Inde de 38 %, celui de l'Afrique de 36 %.

Le rapport *Éducation pour tous 2000-2015* (p. 160) de l'Unesco rappelle que « c'est au cours des années 70 que le taux d'alphabétisme a connu sa progression la plus rapide, l'analphabétisme ayant ainsi été réduit de plus de moitié entre 1950 et, approximativement, 2 000 (Carr-Hill, 2008). Sur cette période, l'alphabétisme est passé de 28 à 60 % en Afrique subsaharienne et de 29 à 63 % dans les États arabes. » Or, c'est à partir des années 2000 que l'Afrique, qui semblait perdue pour le développement trente années plus tôt, rentre réellement en émergence.

Nous étions jusqu'à présent avec l'Europe dans un univers monolingue, ce qui n'est pas du tout le cas de l'Afrique, et nous devons nous demander si le plurilinguisme africain, avec quelque 2 000 langues, dont une cinquantaine a plus de 1 million de locuteurs, est une chance ou un handicap rédhibitoire.

D'abord constatons que les progrès se sont poursuivis sur la période 2000-2015. Selon l'ISU (Institut statistique de l'Unesco), en Afrique subsaharienne, l'alphabétisation atteindrait 75 % de la population, moyenne qui recouvre de grandes disparités. Avec au-dessus de 80 % des pays comme l'Afrique du Sud, le Kenya, le Gabon, le Togo, l'Ouganda, le Rwanda, de 50 à 80 %, le Malawi, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, la Guinée-Bissau, et au-dessous de 50 %, le Niger, le Tchad, le Mali, la Guinée, cette liste n'étant pas exhaustive.

Quant à la scolarisation, elle a beaucoup progressé, même si les objectifs du plan *Éducation pour tous* ne sont pas atteints. Ainsi le taux de scolarisation à l'école primaire est passé de 59 % en 1999 à 79 % en 2012. En comparaison, les taux en Asie du Sud et de l'Ouest sont passés de 78 à 94 %. (ibid. p. 6)

Mais ces taux doivent être pondérés par les faiblesses des systèmes éducatifs sur lesquelles les plus récents rapports EPT insistent particulièrement. La question qui nous retient cependant et à laquelle le laboratoire de recherche Della (Didactique des Langues et Littérature) du Département de français de l'université du Ghana a consacré 3 importants colloques en 2016, 2017 et 2018, qui ont donné lieu à trois livres publiés par l'OEP<sup>2</sup>, est bien la coexistence de langues nationales ou locales avec trois grandes langues internationales héritées de la colonisation qui sont le français, l'anglais et le portugais. L'Afrique est le seul continent où la majorité des enfants débutent leur scolarité dans une langue étrangère (français, anglais ou portugais). Néanmoins la problématique n'est pas nouvelle. À la fin XII<sup>e</sup> siècle, l'un des grands manuels d'enseignement du latin, le *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu, écrit vers 1199, fait par exemple cette recommandation : « Si au début les enfants ont de la difficulté à bien comprendre, ...qu'on soutienne leur attention en évitant l'exposé doctoral et en enseignant aux enfants dans leur propre langue » (Cité par Jacques Chaurand dans *Nouvelle histoire de la langue française*, 1999, p. 125). Enseigner le français en français, l'anglais en anglais ou le portugais en portugais à des petits Africains, dont les familles ne parlent pas toujours ces trois langues, c'est comme enseigner le latin en latin en Europe au Moyen Âge.

Il y a donc un triple enjeu.

Il y a d'abord un enjeu d'accès de tous à l'éducation : aller à l'école, c'est bien, mais apprendre réellement et durablement à l'école, c'est mieux. Aussi, le plan *Éducation pour tous 2000-2015* et maintenant les *Objectifs de développement durable 2015-2030 pour une éducation de qualité*, ont

---

2 [Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne](#), Collection *Plurilinguisme*, N° 2017/1, [Écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique](#), Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/2, [Langues, formations et pédagogies : le miroir africain](#), Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/3.

mis et mettent l'accent sur la qualité de l'enseignement, la formation des enseignants, et aussi sur les langues employées dans les petites classes qui sont une partie du problème et de la solution.

Il y a ensuite un enjeu d'apprentissage des trois langues nationales et internationales déjà citées, qui sont elles-mêmes une partie de la solution à l'enjeu précédent dès que l'on aborde des études longues et pour lesquelles l'utilisation dans les petites classes des langues parlées dans les familles comme outil d'enseignement est une autre partie de la solution.

Il y a enfin un problème de sauvegarde des langues africaines. Le risque est bien réel de voir disparaître rapidement un grand nombre d'entre elles sous le double effet de la scolarisation et de l'urbanisation, surtout si, comme on peut l'espérer, les programmes éducatifs réussissent. Tant que les taux d'échec et de sortie du système scolaire restent élevés, les langues locales sont relativement protégées. Notons que si la scolarisation en primaire a continué d'augmenter, le taux de survie en fin de primaire était en 2011 identique à ce qu'il était en 1999, soit 58 % en Afrique subsaharienne, comparé à une moyenne mondiale de 75 % également stable sur la même période. Mais cela n'empêche pas de réels progrès dans la scolarisation. Ainsi, le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du second degré (niveau collège) est passé de 29 à 50 % en Afrique subsaharienne, soit un gain de 21 points, pendant que la moyenne mondiale progressait de 71 à 85 % soit un gain de 14 points. Pour le second cycle du second degré, la progression de l'Afrique subsaharienne de 20 à 32 % (+12 points) est plus faible que la moyenne mondiale qui passe de 45 à 62 % (+17 %), ce qui se comprend fort bien. Toutefois, à côté de ce phénomène éminemment positif, qui est l'élévation du niveau général d'éducation, on peut raisonnablement s'attendre, selon un processus qu'a bien connu la France dans la période de 1870 à 1950 pour les langues régionales, à une quasi-élimination des langues les moins diffusées et les moins robustes en l'espace de trois générations par non-transmission de la langue par les familles. Cela pose, au-delà de l'utilisation des langues effectivement parlées dans les familles à des fins pédagogiques, que soient mis en place dans le second degré des cours de langues et cultures nationales. Or, si les raisons et modalités théoriques ont été élaborées depuis plus de vingt ans (voir en particulier le programme ELAN-Afrique<sup>3</sup> pour le premier degré), ce type de politique encore expérimental rencontre d'immenses difficultés pour être généralisé. Nous ne savons pas si l'Afrique fera de ce plurilinguisme assumé un atout authentique. En tout cas, il est utile de poser la question en ces termes.

Nous avons commencé ce trop rapide panorama par l'Europe. Il est tout à fait légitime d'y revenir. Car, grâce aux études PISA, dont la dernière disponible remonte à 2012 pour ce sujet, nous savons que l'illettrisme, c'est-à-dire le fait de ne pas disposer des compétences de base nécessaires pour jouer un rôle à part entière au sein de la société, touche 19,8 % des jeunes de 15 ans, ce qui marque une amélioration par rapport à 2006 (23,4 %), mais ramène quasiment à la situation de 1999 (19,6 %). Quant à la population adulte, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) estime à 7 % la population âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes en métropole. Or, « l'alphabétisation est essentielle dans la vie moderne. Dans des sociétés dominées par l'écrit, elle est une condition fondamentale pour les citoyens de tous âges. L'alphabétisation rend autonome : elle est cruciale pour pouvoir éduquer des enfants, trouver et garder un emploi, être un consommateur actif, gérer sa santé et profiter du monde

3 Initiative lancée en 2001 par huit (8) pays d'Afrique subsaharienne francophone (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Sénégal) et 4 institutions (AFD, AUF, MAEE, OIF). Elle vise la promotion et l'introduction progressive de l'enseignement bilingue au primaire articulant une langue africaine et la langue française. Chaque pays ayant une situation linguistique différente, l'objectif poursuivi dans ELAN est celui d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays, conformément à leurs politiques éducatives.

numérique, dans la sphère sociale et professionnelle. » (Androulla Vassiliou, Commissaire européenne à l'Éducation du 10 février 2010 au 1<sup>er</sup> novembre 2014, L'Obs-Le plus le 07-09-2012). Ces faits sont aujourd'hui bien connus. Il est tout à fait clair qu'il devrait s'agir d'une grande cause nationale et européenne au même niveau que l'enjeu linguistique africain.