Abdirachid Mohamed Ismail

Enseigner les langues nationales à Djibouti, une autre approche !

Cet article tentera de proposer une approche viable pour introduire dans le système éducatif les langues nationales (LN) de Djibouti, en partant de la situation sociolinguistique du pays, afin d'éviter « les errances et les erreurs qui ont eu lieu ailleurs[64]. »

Ailleurs, c'est surtout l'Afrique. L'enseignement des langues africaines (LA) s'est posé de façon cruciale au lendemain des indépendances des pays de ce continent. Aujourd'hui il semble qu'« entre 70 et 75 % des langues d'enseignement dans les maternelles et les crèches, ainsi que dans les premières années d'école élémentaires, sont africaines [65]» (Ouane et Glanz, 2010, p.8-9). Or, il est un fait indéniable résumé par le linguiste sénégalais Arame Fal (2006) : « La pratique consistant à reléguer les langues africaines dans les premières années de l'école élémentaire d'abord (…) sert peut-être l'amélioration de l'enseignement du français mais elle ne favorise nullement le développement technique de ces langues, car à ce niveau les besoins ne sont pas de nature à stimuler la recherche et la créativité » (pp.15-16). Il a été démontré depuis longtemps combien le savoir transmis dans une langue étrangère, surtout à des jeunes enfants, « paralyse les intelligences et tarit les motivations[66]. »

L'autre constat qui s'impose à nous, quand on considère les LA, c'est le fait que la très grande majorité de celles-ci « n'ont pas droit de cité dans l'Administration, la Justice, à l'Ecole…» (Adama Samassekou, 2006, p.5). Aussi, cette introduction, qu'on pourrait qualifier de massive par les chiffres donnés ci-dessus, n'a pas pour autant élargi l'espace d'utilisation de ces langues, et partant renforcé leurs statuts. Pourtant, ce qui est recherché en dernière finalité c'est l'usage le plus étendu de

64 Abdourahman HOUSSEIN DJAMA, 2010, Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti : Conditions pour une didactique intégrée dans l'enseignement des langues. », p. 19, Doctorat, Université Paul Valérie- Montpellier III.

65 Adama Ouane et Christine Glanz, 2010, Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue, pp. 8-9.

66 Champion, p. 835, « Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone » In: Tiers-Monde. 1972, tome 13 n°52. Le capitalisme périphérique. pp. 831-850.

ces langues dans la société, parce qu'elles sont plus à même d'exprimer la réalité africaine, parce que « les langues sont les vecteurs de notre culture, de notre mémoire collective et de nos valeurs. Elles sont une composante essentielle de nos identités, de notre diversité et de notre patrimoine vivant[67] », mais aussi parce qu'elles portent en elles un héritage culturel millénaire et une vision particulière du monde qui permet d'enrichir les hommes, et en cela elles constituent une des contributions majeures de l'Afrique à l'humanité.

Alors pourquoi, l'Afrique peine-t-elle à réhabiliter ses langues locales ? Pourquoi la grande majorité des langues africaines restent encore aujourd'hui cantonner dans le domaine informel de la communication ? Pourquoi à Djibouti on n'arrive toujours pas à enseigner les LN, quinze ans après la décision de le faire, et comment atteindre cet objectif ? C'est à ces questions que nous essayerons de répondre ici.

1. L'enseignement des langues nationales en Afrique

Essayer de rassembler dans une même vue l'enseignement des langues africaines n'est pas seulement une gageure, elle peut être simplement une incongruité méthodologique, tant les situations sociolinguistiques et les réalités historiques et politiques d'un pays africain à l'autre diffère. Pourtant si nous avons recours à cette terminologie « de langues africaines » et que nous nous risquons à un semblant de comparaison, c'est parce que les pays africains partagent d'une manière générale des dénominateurs communs. 1) Ce sont des pays multilingues pour la grande majorité et possédant une importante hétérogénéité ethnique ; 2) des pays qui connaissent une situation diglossique dont les langues européennes – anglais, français, espagnol, portugais – promotrices de l'ascension sociale, occupent toujours la position haute ; 3) des pays dont l'idée de « communauté nationale » a été fragilisée par de décennies de colonisation ; 4) des pays dont le système scolaire est fortement pyramidal, avec un niveau primaire pléthorique, en raison de la croissance démographique ; 5) des pays dont les langues endogènes sont pour la plupart restées orales jusqu'aux indépendances ; 6) des pays qui connaissaient, il y a encore peu, une situation de crise économique endémique ; 7) des pays enfin, qui, au lendemain de leur indépendance, ont affirmé la volonté d'enseigner et

67 Unesco, 2011, p. 4.

de renforcer leurs langues locales, car l'Afrique est le continent où un nombre important[68] d'enfants débutent l'école avec une langue étrangère.

Aussi, la question de l'enseignement des langues africaines s'est-elle posée dans les tous les pays du continent au moment où ceux-ci accédaient à leur indépendance, sinon bien avant. Pour beaucoup, l'indépendance politique signifiait l'indépendance culturelle, laquelle passait, pensait-on, par une indépendance linguistique, ou en tout cas, par la mise en valeur des langues autochtones. C'était l'ère où la vision de l'aménagement linguistique était dominée par l'idéologique et l'«indigénisme ».

Puis vint l'ère du « pédagogique », une période qui met en exergue les avantages cognitifs d'un système où l'on donne l'enseignement dans la langue maternelle de l'enfant. Ce qui constitue une raison supplémentaire pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Enfin, les années 90 et 2000 furent celles d'une double prise de conscience : le grave problème des langues en danger de disparition, dont la plupart sont des langues africaines, et celle du lien fondamental qui existe entre développement économique, démocratie et utilisation des langues locales[69].

Autant dire que les raisons pour enseigner les langues nationales en Afrique et assurer leur développement n'ont pas manqué depuis le début des indépendances des pays concernés. Pourtant, il y a un fait indéniable. Mis à part quelques langues, parmi lesquels l'arabe, l'amharique, le tigrinya, et le somali, l'enseignement des langues africaines n'a pas, pour la très grande majorité des cas, dépassé le cycle du primaire, si ce n'est les premières classes de ce cycle. De ce fait, ces langues sont restées souvent confinées dans les situations informelles de communication, comme dans la période coloniale.

A Djibouti, mis à part le changement du statut de l'arabe, désormais langue officielle à côté du français depuis 1992, et son intégration dans l'enseignement primaire, la situation sociolinguistique n'a pas subi beaucoup de modification depuis la période coloniale. Lors des Etats Généraux de l'Education de décembre

68 Même si ce n'est pas la majorité des enfants, tels que l'indiquent Ouane et Glanz (2010, p.4), c'est sans doute le continent où le plus d'enfants commencent leur apprentissage scolaire avec une langue étrangère.

69 Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, à Windhoek (Namibie) du 3 au 5 août 2005. http://www.adeanet.org/meetings/fr_laout-windhoek-2005.htm.

1999, il a été proposé officiellement pour la première fois d'« introduire à moyenne terme les langues nationales comme langues enseignées[7] ». Quinze ans après le lancement de cette idée et malgré l'édition de plusieurs ouvrages scolaires de niveau primaire portant sur les deux langues nationales (*afar* et *somali*) par le CRIPEN[70] et l'ILD[71], l'introduction de ces langues dans le système éducatif ne semble pas à l'ordre du jour.

Après un aperçu de la situation de l'enseignement des langues nationales en Afrique, nous allons examiner le cas de la République de Djibouti afin de proposer une approche permettant de faire aboutir la recommandation issue des Etats Généraux évoqués ci-dessus.

1.1. Une situation disparate mais un constat unique

Après les indépendances des pays africains, force est de reconnaître que beaucoup a été fait pour permettre l'enseignement des LA, depuis la dotation d'un alphabet à ces langues (surtout aux langues véhiculaires) à la mise en place des curricula nécessaires et l'introduction effective de celles-ci dans le système scolaire[72]. Mais, dans des situations d'extrême complexité (fragilité politique des Etats issus des indépendances, situation de grande hétérogénéité linguistique, ressources financières limitées, insuffisances des moyens pédagogiques, tant matériel qu'humain, tensions ethniques et crispations identitaires, désir contradictoire de conserver les langues européennes, grands médias de communication internationale, et en même temps de promouvoir les langues locales, etc.), le chemin à suivre n'était pas aisé à trouver. C'est la raison pour laquelle la réhabilitation des LA tant espérée n'a pas eu lieu pour la quasi-totalité de ces langues. Blasius Agha-Ah Chiatoh (2005, p.3), entre autres, indique que « plus de 40 ans après leur indépendance, la majorité des pays africains maintient des politiques linguistiques en faveur des langues des anciens colonisateurs.»

70 Rapport Général, Tome 1, Les Etats Généraux de l'Education, 02-07 décembre 1999, p. 70.
71 L'institut des Langues de Djibouti, un département du Centre d'Etude et Recherche de Djibouti.
72 Pour une vision synthétique, voir Ericka Albaugh (2005).

Malgré les dénominateurs communs des pays africains évoqués ci-dessus, quand on considère l'enseignement des langues nationales, c'est l'hétérogénéité des politiques suivies[73], reflet de l'hétérogénéité des réalités sociolinguistiques, qui frappe.

On évoque souvent trois cas de politique linguistique africaine post-indépendance : celle de ceux qui se sont engagés dans une voie tournant le dos à la politique linguistique coloniale (parmi lesquels l'Algérie, la Guinée, le Ghana, Madagascar, le Malawi), 2) celle de ceux qui ont préféré la maintenir par précaution (Bénin, Centre Afrique, Sénégal, Gambie, Djibouti, etc.), et 3) celle de ceux qui, les plus nombreux, ont essayé une prudente introduction des langues nationales dans les premières années du primaire comme médium ou comme matière. Mais, même une classification de ce type est trop grossière pour refléter la réalité des choix politiques des pays africains étant donné que leurs contextes sociolinguistiques et éducatifs d'avant l'indépendance étaient très variés d'un pays à l'autre. Certains qui avaient pris une voie l'ont changée à mi-parcours, pendant que d'autres sont allés au bout de leur choix. Par ailleurs, même engagés dans une voie identique, les modalités pédagogiques et les méthodologies didactiques, le rythme de progression, etc., adoptés n'ont pas été semblables.

Cependant, il y a au moins un fait incontestables aujourd'hui : la très grande majorité des langues africaines continuent à être sous-utilisés dans les milieux formels (éducation, administration, gouvernance politique, commerce formel, etc.) :

> *« Pourtant, plus de 50 ans après la première déclaration de l'UNESCO et malgré une pléthore de livres, d'articles, de conventions, de déclarations et de recommandations sur ce thème, ainsi que diverses expériences concluantes d'utilisation des langues locales dans l'éducation et la politique, la plupart des pays africains continuent d'utiliser la langue de l'ex-pays colonisateur comme principale langue d'enseignement et de gouvernement du pays[74].»*

73 Ericka Albaugh. 2005, "Language Policies in African Education", in The Colonial Image Reversed:Advocates of Multilingual Education in Africa. PhD Dissertation, Duke University
74 Adama Ouane et Christine Glanz, 2010, Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue, p.22.

Or, ainsi que le notent Ouane et Glanz, « l'un des principes universels du développement des langues est que ces dernières se développent lorsqu'elles sont utilisées[75]». Leur utilisation, dans l'enseignement, les médias, l'administration, la vie socio-économique et les activités et techniques, constitue une condition indispensable à leur développement. Mis à part quelques cas, l'arabe dans le Maghreb, le Soudan et la Mauritanie, l'amharique en Ethiopie, le tigrinya en Erythrée et le somali en Somalie, le malgache au Madagascar[76], aucune langue africaine n'est utilisée comme médium au-delà du primaire. Le somali et le tigrinya semblent être les seules langues sub-sahariennes qui ont véritablement bénéficié d'une promotion de leur statut, à la suite d'une politique linguistique vigoureuse, après l'accession à l'indépendance de ces pays[77].

1.2. **Des expériences multiples mais concordantes**

Dans les années 70 et 80 quelques pays africains (en dehors de ceux qui s'étaient engagés dans une mise en cause radicale de la situation linguistique et éducative coloniale) ont commencé les premières tentatives expérimentales de l'enseignement des langues africaines, i.e. Burundi en 1973, Mali en 1979, Sénégal en 1978, Centrafrique en 1974, Bénin en 1989, etc. Mais c'est réellement depuis le Sommet de la francophonie de Cotonou en 1995, et surtout depuis les États Généraux de l'Enseignement du Français en Afrique de mars 2003 à Libreville, que s'est engagée l'idée d'un « partenariat entre le français et les langues africaines » afin d'intégrer à l'école le pluralisme linguistique existant dans les sociétés africaines.

Déjà, l'UNESCO avait, dans sa publication de 1953 sur les langues vernaculaires, établit l'importance d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle. La théorie cognitive a par la suite imposé cette idée, mieux à même d'aider l'enfant dans sa construction mentale et intellectuelle :

> *« Si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante de verbaliser en toute circonstance ses intérêts et sa pensée. Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant se décentre progressivement par rapport à lui même, il s'éveille à la curiosité des différents milieux qui l'entourent, il se cultive, il se construit. »*

75 Idem.
76Jusqu'au 1er cycle du secondaire (jusqu'au 3ème).
77 Pour le somali, voir l'article d'Andrzejewski, 1974, réédité dans ces actes.

Cette idée fondamentale, fruit de nombreuses expériences et travaux de recherches, est largement acceptée de tous aujourd'hui. Une idée concomitante a fait également son chemin depuis la fin des années 70, sur laquelle il existe aujourd'hui un large consensus. C'est celle qui lie langue d'enseignement et réussite scolaire (*cf.* Erny, 1977 ; Poth, 1985 ; Wambach, 1996, etc.) Il a été en effet constaté que l'apprentissage donné en langue maternelle réduisait sensiblement l'échec scolaire durant les premières années du primaire :

> *« …le bilan catastrophique des échecs scolaires constatés partout en Afrique, quelles qu'en soient les raisons, a conduit les gouvernements africains à se pencher sur la question, très difficile, de la réforme scolaire dans le cadre plus large de la réforme du système éducatif. Là encore de nombreuses conférences internationales impliquant plusieurs organisations nationales et internationales (UNESCO, ACCT, UNICEF, etc.) les hommes politiques se sont progressivement habitués à l'idée que si l'enseignement était donnée dans les langues du pays, les enfants apprendraient mieux. »* (Diki-Kidiri, 2000).

Cela tombe sous le sens quand on sait que l'enfant qui doit apprendre la lecture par le biais d'une langue étrangère doit de fait faire face à trois difficultés : 1) difficulté liée à la graphie et à son décodage; 2) difficulté liée aux concepts et à leurs sens ; 3) difficulté liée à la langue utilisée comme médium d'apprentissage. L'enfant qui apprend la lecture dans sa langue maternelle ne rencontre généralement que la première difficulté. Celle-ci étant largement surmontée grâce à la sensation joyeuse et magique qui provient du lien entre graphie et sens que découvre l'enfant, et qui enclenche chez celui-ci le cercle vertueux de l'apprentissage : effort de compréhension - découverte - désir de compréhension plus grande - effort intellectuel plus grand.

En somme, si le renforcement des LA escompté ne s'est pas produit, dans la grande majorité des cas, c'est parce que : 1) on a compté uniquement sur l'enseignement des langues pour atteindre cet objectif, sans que l'usage et la représentation de ces langues dans la société n'aient été améliorés ; 2) on a augmenté les objectifs de

l'école, en introduisant les langues nationales en primaire, sans que les moyens humains, matériels et pédagogiques n'aient pu être augmentés significativement ; 3) avec l'introduction des langues nationales, on a augmenté les revendications identitaires et ethniques, fragilisant d'autant l'idée de communauté nationale et de destin.

Mais, ceci étant dit, tout aménagement linguistique ne peut se fonder uniquement sur les seules considérations psychopédagogiques ou culturelles. Il existe des considérations historiques, politiques, et sociétales qui sont souvent des obstacles majeures au renforcement des langues africaines. C'est la raison pour laquelle toute politique linguistique se doit d'être pragmatique, et tenir compte des contraintes et des obstacles sur le terrain, sans pour autant se laisser détourner du dessein principal qui est l'enseignement des langues nationales. Nous allons prendre le cas de Djibouti pour illustrer cette approche.

2. Quelle stratégie éducative pour promouvoir les LN à Djibouti ?

Depuis près de trente ans au moins, la nécessité d'enseigner les langues nationales n'est plus à faire. La chose semble être entendue, ainsi que le rappelle Belloncle, 1984 :

> *« Le temps n'est plus où les partisans de l'introduction des langues nationales dans les écoles africaines devaient consacrer tous leurs efforts à plaider leur cause avec d'autant plus de passion que les positions de leurs adversaires leur semblaient irréductibles. […] Ainsi de colloque en symposium, et de séminaires en numéros spéciaux, est-on passé progressivement […] du temps de pourquoi et au temps de* **comment**. »
> (Belloncle, 1984 : 65)

Diki-kidiri (2000 : 162), dans son formidable plaidoyer pour l'enseignement des langues africaines, estimait déjà à cette époque, que même la question du *comment* ne devait pas plus se poser, en raison de l'existence des travaux fondamentaux

permettant d'agir. Mais il nous semble que les choses ne sont pas si aisées, et la que démarche d'introduire toujours les langues africaines par le bas, n'est toujours ni la plus aisée, ni la plus économique. C'est la raison pour laquelle tant de pays africains ont peiné et peinent encore dans le renforcement de la place des langues nationales dans le système éducatif.

2.1. République de Djibouti (RDD) : une situation sociolinguistique en mutation

La situation sociolinguistique se caractérise par une cohabitation de plus en plus complexe, pour ne pas dire trouble, de plusieurs langues : le français, langue qui tient le haut de la pyramide, comme il a été indiqué plus haut ; l'arabe littéraire et deux de ses dialectes (le *Souqi* et le *Hagmi*), et deux langues nationales, l'afar et le somali. A côté de ces langues, il existe des langues nouvelles dans leur ancrage à Djibouti et qui sont portées par des événements politico-économiques très favorables pour ces langues. Il s'agit de l'anglais, qui depuis les événements du 11 septembre 2001 et l'installation de la base militaire américaine à Djibouti et d'importantes entreprises étrangère s'est renforcé considérablement dans le territoire (il suffit de voir le nombre d'appels d'offre publiés en anglais dans le journal La Nation). Il s'agit aussi de l'oromo et surtout de l'amharique qui bénéficie d'un renforcement de sa position dans le pays par le fait migratoire et par le développement considérable des relations commerciales entre l'Ethiopie et Djibouti depuis les années 2000 (*cf.* Elmi, Y. Idris, 2007)

Le paysage linguistique hérité de la colonisation est progressivement remis en cause sur le terrain (voir Martinez, 2005). Cette remise en cause se fait à travers les événements socio-économiques que nous venons de décrire, mais aussi par la situation paradoxale que connaît le français (voir ci-dessous), et le renforcement des langues nationales et de l'arabe littéraire.

La situation du français se caractérise d'une part par un renforcement dû au développement du système éducatif qui se fait en majorité en français et la création de l'Université de Djibouti, dont plus de 90% des étudiants sont francophones. Mais face à cette situation, la dégradation de la maîtrise du français chez les sortants du système éducatif et universitaire conduit à ce qu'il s'affaiblisse même

dans son champ de prédilection (l'administration publique) dans lequel il n'exerce sa prédominance que sous la forme écrite. Il se développe chez les nouvelles générations un mélange de français et des langues nationales (et l'arabe), et qui n'est pas seulement de l'alternance-codique, mais une variété qui n'est pas sans rappeler les origines des langues mixtes.

Quant à la place des langues nationales dans la société, elle n'a pas évolué formellement. La constitution n'accorde pas, mis à part le statut de « langues nationales », une fonction particulière à celles-ci. Mais si jusqu'aux années 80, ces langues étaient confinées dans l'espace informelle de communication, après l'instauration du multipartisme et l'organisation d'élections nationales, elles sont devenues des outils d'échange dans la sphère politique. Ce qui a amélioré sensiblement la représentation que les gens ont de ces langues dont la maîtrise orale devient nécessaire dans l'exercice de hautes responsabilités politiques et administratives. La télévision et la radio contribuent sans aucun doute aussi au renforcement des langues nationales et vont continuer à le faire en raison de la création de chaînes de télévision s'exprimant uniquement dans ces langues. La création de l'Institut des Langues de Djibouti (ILD) et l'édition de plusieurs ouvrages en LN, l'organisation de nombreuses manifestations culturelles, par les associations AfarPen, SomaliPen et l'Académie Intergouvernementale de la langue somalie (AGA), participent et participeront encore davantage au renforcement des LN dans la société.

Quant à l'arabe littéraire, son renforcement se fait par l'éducation. L'enseignement de l'arabe commence dès les premières classes du primaire de l'éducation publique. Et la multiplication des écoles coraniques et des établissements d'enseignement en arabe, la reconnaissance du baccalauréat arabe au même niveau que le baccalauréat français, l'ouverture de filières spécialisées en arabe à l'Université de Djibouti produisant une population arabophone de haut niveau, tout cela a renforcé la position de la langue arabe dans le pays. Il faut ajouter à cela l'arrivée de plusieurs sociétés commerciales arabes (banques, Dubai Ports World, etc.) qui a redynamisé le statut de cette langue aux yeux des Djiboutiens. C'est dans ce contexte que s'inscrit la création, à côté du journal francophone *La Nation*, un numéro équivalent strictement arabophone, *Al Qarn*.

Aussi, la situation d'il y a une vingtaine d'année, avec une langue française dominant tout l'espace formel, et des LN réduites à la rue et dans les foyers, n'est plus une réalité. Une nouvelle dynamique linguistique s'est enclenchée avec l'arrivée de langues à fort potentiel économique et le renouveau politique (avec le multipartisme et l'organisation régulière d'élections régionales et nationales) qui bénéficie aux LN. Ces dernières entrant ainsi dans la sphère formelle, par une porte dérobée.

Cette situation multilingue, très intéressante linguistiquement parlant pour le pays, car en phase avec ses intérêts stratégiques et ses desseins à long terme, ne doit pas faire oublier que si une attention n'est pas accordée aux langues du pays, ce sera en grande partie le facteur économique qui déterminera les rapports et les évolutions de celles-ci. D'où l'importance de se pencher sérieusement sur la situation des langues du pays et se poser la question d'un renforcement plus pérenne .

2.2. Pourquoi les LN restent exclues du système éducatif djiboutien ?

Depuis le début des années 2000, il y a eu des actes forts tendant à cet objectif : il y a eu la création de l'ILD au sein du Centre d'Etude et de Recherche de Djibouti (CERD) qui a œuvré beaucoup pour la promotion des LN et la publication de nombreux ouvrages dans ces langues.

Le deuxième acte fort a été, suite aux Etats Généraux de l'Education (EGE) de 1999, la loi n°96/AN/004èmeL du 10 juillet 2000 venue confirmer la décision prise lors des EGE d'introduire les LN dans le système éducatif. Mais celle-ci n'a naturellement pas été suivie d'effet.

Les LN ne sont toujours donc pas enseignées à ce jour. En essayant de comprendre la raison de cet état de chose, Kassim Souad (2010) identifie un certain nombre d'obstacles à l'enseignement de ces langues. Elle fait observer que :1) l'objectif de l'introduction des LN à l'école est mal défini, en l'occurrence, « on ignore si l'objectif est politique, didactique ou éthique[78]» dit-elle ; 2) la politique linguistique du pays est imprécise ; 3) l'absence de politique de sensibilisation ne permet pas, selon

78 Souad M. Kassim, 2010.

l'auteur, de corriger les représentations négatives que les djiboutiens et surtout les jeunes auraient des LN ; 4) il existe un amalgame entre LN et langues maternelles (LM), l'arabe dialectal de Djibouti étant langue maternelle de plusieurs milliers d'enfants, alors qu'il n'est pas LN ; 5) l'absence d'édition en langues nationales ; 6) la formation des enseignants est inadéquate en LN.

Il y a sans doute à hiérarchiser ces obstacles, certains à nuancer comme par exemple l'absence de politique linguistique ou l'absence d'édition en langues nationales, ou la formation des enseignants en LN qui est pour l'heure inexistante. Mais que ces obstacles soient fondés ou non, les faits sont là : nous n'arrivons pas à introduire les LN dans le système éducatif publique.

A cela, on peut noter une cause légitime, qui peut dédouaner les acteurs djiboutiens engagés en cette matière : le retour d'expérience reçu des pays africains à la situation sociolinguistique comparable non seulement n'incite pas à l'engagement mais pousse plutôt à la plus grande prudence. Cependant, cela ne peut justifier aucunement l'immobilisme, car les enjeux sociétaux et éducatifs sont considérables.

2.3. Quelle approche adopter alors ?

2.3.1. *Dépasser la question du pourquoi !*

Avant même de s'engager dans cette approche, il est nécessaire d'être convaincu de l'extrême importance de l'enseignement des LN. Il faut, comme le disait plus haut Belloncle (1984), être bien au fait de *pourquoi* il est nécessaire d'enseigner ces langues. Sans cette étape, il n'est pas possible de passer à la phase du *comment*. Cet article s'attachant davantage à la question du *comment*, disant simplement que pour le compte du *pourquoi*, c'est afin de tirer parti des avantages (pédagogiques, sociétaux, économiques) considérables connus depuis plus un demi-siècle, liés à l'utilisation des langues locales.

2.3.2. *Empowerment des LN*

Avant de proposer une méthode pour l'introduction des LN dans le système éducatif, il nous faut établir quelques postulats de départ sur lesquels il est important de convenir. Le premier est celui de procéder d'abord à la « capacitation »

(Empowerment) des LN. Un postulat que tout le monde accepte, quand il s'agit de renforcer techniquement la langue (adoption d'un alphabet pour la langue, étude linguistique de celle-ci, productions d'ouvrages d'enseignement, etc.), mais qu'on oublie quand il s'agit d'améliorer les « représentations » mentales que les gens ont de leur langue. Or, c'est un point crucial. Les gens n'apprendront pas leurs langues maternelles ou de leur milieu s'ils n'ont pas une représentation positive de celles-ci.

D'après les études faites sur les représentations[79] des parents africains (Sub-sahariens) concernant l'enseignement de leurs langues à l'école, on note une constante : les parents africains se représentent l'école comme le lieu où on apprend ce qui est utile pour vivre dans ce monde. C'est le lieu de l'ascension sociale, il faut donc apprendre les langues qui permettent cette ascension. Aussi pour eux, enseigner les LN à l'école primaire, c'est dévaloriser l'école, sans pour autant valoriser les langues, étant donné que celles-ci ne seront pas enseignées au secondaire et dans le supérieur. Ce qui revient pour eux à une perte de temps. Les considérations didactiques et psychopédagogiques sont trop éloignées de leurs préoccupations, et ignorer ces dernières conduiraient sûrement à l'échec de l'enseignement des LN. La stratégie d'introduction des langues doit donc tenir compte de cet aspect qui est une étape sine qua non pour passer à la phase de l'enseignement des LN.

2.3.3. *Les LN à l'école maternelle*

A Djibouti, nous assistons à un changement de comportement social lié à l'évolution de la fonction des femmes dans la société. De plus en plus de femmes ont une activité rémunérée et cela a conduit à la création de crèches et d'écoles maternelles privées. Selon l'annuaire statistique du MENFOP[80] de 2012-2013, 574 enfants inscrits dans ces établissements reçoivent leur enseignement en français. Ce qui est cognitivement préjudiciable à l'enfant, étant donné que celui-ci, sans proprement maîtriser sa langue maternelle, est mis en contact avec une langue

79 Le problème d'introduction des LA dans le primaire, comme langue d'instruction, en Afrique du Sud et en Guinée, est lié en premier lieu à un problème de représentation des langues africaines par la société civile (cf. Kathleen Heugh, 2005, p.12).
80 Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, p. 19.

étrangère à son milieu[81]. Cette situation non seulement affaiblira à terme la maîtrise des langues nationales, mais peut perturber aussi le développement cognitif de l'enfant, en refreinant son élan expressif, en ramollissant sa curiosité, et enfin de compte en retardant l'acquisition de connaissances élémentaires.

Il serait plus que nécessaire de remédier à cette situation, en faisant en sorte que l'enseignement dans les établissements préscolaires ne se fasse qu'en LN et en n'autorisant que les établissements qui sont en mesure de suivre cette directive. Les langues étrangères à ce niveau ne devraient être enseignées, et encore moins servir de média d'enseignement, avant l'âge de cinq ou six ans ; un âge où l'enfant a normalement développé la plupart de ses compétences dans sa langue maternelle.

2.3.4. *Le français à l'école primaire*

Enseigner les LN à l'école primaire présente, malgré l'énorme avantage pédagogico-didactique, d'importantes contraintes économiques, techniques, et politiques qui s'opposent à cet objectif, sans parler de l'obstacle lié aux représentations psycho-sociologiques que nous avons évoqué plus haut.

Le nombre d'élèves et d'établissement concernés[20] par une telle réforme et le coût économique qui en découle sont un obstacle majeur qui décourage les plus téméraires. Par ailleurs, nous savons qu'à la République de Djibouti (RDD) plus de 70% des élèves du primaire sont dans le seul district de Djibouti[82]. Enseigner à chaque élève sa langue maternelle dans ce district, où les élèves d'une même classe peuvent être de langues différentes (avec parfois un déséquilibre important pour une langue ou une autre dans le nombre des élèves), cela peut se révéler vite comme un casse-tête organisationnel.

Cet obstacle peut être plus bloquant que le précédent surtout quand, en pratique, il s'accompagne par une séparation des élèves qui se fond sur leur différence linguistique, et partant sur leur différence ethnique.

81 Poth (1985 :76) dénonce le fait que l'enfant africain soit mis en contact avec le français à un moment où se mettent en place chez lui « les discriminations rationnelles, les abstractions conceptuelles, toutes les opérations qui s'appuient normalement sur le support de la langue maternelle ». Lire aussi àce sujet A. Houssein Djama (2010 :378-379).

82 Idem, p. 34. Le district de Djibouti comptait à lui seul 44734 élèves.

Politiquement, dans un pays aussi jeune que la République de Djibouti (RDD), où l'unité nationale a besoin encore d'être consolidée, une telle démarche risque de susciter des crispations identitaires et ethniques qui peuvent faire perdre des décennies d'effort de construction nationale.

Ajouter à cela le retour d'expérience peu réjouissant de plusieurs expériences menées dans des pays comparables à la RDD, et les représentations psycho-sociologiques évoquées plus haut, il devient évident que l'introduction des LN dans le système éducatif risque d'être un projet toujours repoussé à plus tard.

Aussi, pour que ce projet puisse voir le jour dans des conditions optimales, il serait préférable de ne pas introduire les LN à l'école, mais de conserver pour l'heure le système d'enseignement actuel, pour ce qui concerne l'enseignement des langues. Notre système éducatif du primaire et du secondaire présente déjà des difficultés dues à l'évolution démographique de la population Djiboutienne, et il est risqué d'y ajouter d'autres.

2.3.5. *L'introduction des LN par le haut*

Au niveau secondaire

Introduire les LN dans le système éducatif au niveau du secondaire, entre la classe de 9ème et la première, diminuerait significativement les obstacles qui contrecarrent cet objectif depuis plus d'une décennie. Cette introduction se ferait sans tenir compte des langues des apprenants. Tous les élèves suivraient un cours d'initiation à l'afar et au somali[83], dont le contenu devrait être soigneusement étudié pour ne pas décourager certains et ennuyer les autres. Il serait judicieux, par exemple, de tirer parti de la parenté linguistique des deux langues afin de faciliter leur enseignement commun.

Au niveau supérieur

A ce niveau, à partir de la Terminale ou à la 1ère année de l'université, il peut être envisagé de mettre en place un cours de LN différencié et un cours de linguistique comparée qui réunirait tous les élèves. Ces cours porteraient sur les

83 La linguistique de l'afar et la linguistique du somali sont enseignées depuis six ans aux étudiants de la filière Lettres Modernes de troisième année, et cela selon sans distinction de leurs langues maternelles.

aspects complexes de la langue (analyse du discours, littérature écrite et orale, communication, etc.). Dans les filières littéraires, il peut être imposé aux étudiants de choisir une LN principale et une LN seconde. Ces étudiants qui se destinent à l'enseignement peuvent être ainsi formés à l'enseignement des LN.

Cette approche répond à la nécessité de renforcer les LN dans la société en élargissant leur espace d'utilisation, et non à celui de faciliter les apprentissages pour les apprenants. Ce dernier objectif viendrait seulement dans une phase ultérieure du projet, dans sa phase d'extension à l'école primaire, à moyen ou long terme.

Les avantages de cette approche sont multiples :

1) Le coût économique et les difficultés organisationnelles pour enseigner les LN sont beaucoup moindres que dans le primaire.
2) la cohésion et l'harmonie sociale sont sauvegardées, étant donné qu'on ne créera pas ici des cloisonnements identitaires entre les élèves.
3) Les élèves peuvent utiliser les savoirs acquis (la grammaire, l'analyse de texte, etc.) en français pour les investir dans l'apprentissage des LN.
4) La parenté linguistique des deux LN permettrait de faciliter l'apprentissage de l'une et l'autre langue, à travers une méthodologie adaptée.
5) Les parents peuvent accepter plus facilement une telle approche, et leurs représentations des LN peuvent être en cohérence avec la méthodologie d'introduction des LN dans le système éducatif proposée.
6) Les LN sont davantage valorisées quand elles sont enseignées dans le dernier cycle du secondaire et le supérieur que dans le primaire.
7) Plus l'enseignement des LN se fait plus haut dans le système éducatif, plus cela est susceptible d'éveiller la curiosité des apprenants et leur intérêt, si la pédagogie employée pour enseigner ces langues est appropriée.

Le cas de l'arabe dialectal de Djibouti

Il est crucial de permettre à tous les enfants de commencer leur apprentissage, à l'école maternelle, dans leurs propres langues ou variétés linguistiques. Il appartient aux pouvoirs publics d'aider à ce que ce principe fondamental puisse s'appliquer. L'enseignement maternel reste pour l'heure cantonné au secteur

privé, mais il est nécessaire que le Ministère de l'éducation nationale organise et réglemente ce secteur. Il doit par ailleurs le soutenir par une subvention publique quand le nombre d'élèves ne permet pas l'ouverture d'une école maternelle dans une langue avec peu de locuteurs, et tout spécialement pour l'arabe dialectal de Djibouti, à savoir le ħakmi et le *suuqi*. Demain se posera la question d'enfants amharophones ou oromophones, toute décision ou réglementation doit être prise en considérant cette évolution inéluctable

Au niveau du secondaire, des dispositions particulières peuvent être prises pour les élèves de langue maternelle autre que le somali ou l'afar, afin de les en dispenser éventuellement. Parallèlement, l'enseignement de l'arabe classique dans le primaire et dans le secondaire doit être adapté à la situation sociolinguistique du pays. Une méthode comparative avec l'arabe *suuqi*, parlé par un nombre important de la population de la RDD comme seconde ou troisième langue, peut être introduite afin que cette variété Djiboutienne ne reste pas en dehors du système scolaire. Au niveau supérieur, il importe d'encourager les études portant sur ces deux dialectes, et surtout le ħakmi, afin d'aider à l'élaboration d'ouvrages d'enseignement, et de sauvegarder cette variété particulièrement en danger.

En tout état de cause, dans ce cas comme pour les LN, il est important d'avancer prudemment et de façon réaliste pour aboutir enfin à ce que les enfants djiboutiens puissent un jour apprendre dans les langues de leur milieu. L'approche proposée ici définit l'étape initiale à l'introduction des LN dans le système éducatif djiboutien.

Conclusion

En matière de promotion, de réhabilitation ou de renforcement des langues africaines beaucoup a été dit, et beaucoup de tentatives ont été faites. Pour montrer l'importance de l'enseignement de ces langues en vu d'atteindre cet objectif, là aussi maints arguments les uns plus solides que les autres, ont été apportés.

Citons simplement, en ces deux matières, l'ancien président d'ACALAN (Académie Africaine des Langues, créée en 2006, au sein de l'Union Africaine) qui disait :

« Si nous voulons, en Afrique, favoriser l'émergence d'actrices et d'acteurs responsables, capables de participer de manière éclairée aux prises de décision, à la gestion des affaires et au renforcement de la démocratie à la base, si nous voulons réellement promouvoir, dans nos Etats, une nouvelle citoyenneté démocratique – condition sine qua non d'une réelle démocratie participative, alors il faut s'engager résolument dans la promotion et la valorisation des langues africaines, en en faisant des langues de travail dans la vie publique, dans une approche de complémentarité avec les langues officielles actuelles[84]. »

Concernant l'enseignement des LA, Adama Samessekou rappelle avec force, ce que nombre de sociolinguistes ont tant répété :

« Introduire nos langues dans le système éducatif, c'est garantir leur développement, les maintenir hors de ce système, c'est planifier de manière certaine leur mort[85]. »

Depuis les indépendances des pays africains, s'est posée la question de savoir comment introduire les LN dans le système éducatif. Les méthodes employées ont donné des résultats plus ou moins heureux. Mais, il existe un constat général : même si beaucoup de LA ont été introduites dans le système éducatif, cela n'a pas pour autant conduit à un renforcement de ces langues dans la société, pour la simple raison que ces langues ont été confinées dans les premières classes du primaire.

L'expérience en marche depuis plusieurs années à Djibouti, à savoir la valorisation des LN dans la société (à travers la création de l'ILD, les manifestions culturelles et scientifiques concernant ces langues, la télévision, etc.) a besoin d'être accompagnée. Afin que la revalorisation amorcée de ces langues dans la société se poursuive de façon souple et dynamique, il nous a semblé pertinent de procéder dans une stratégie en cinq phases:

84 Bulletin d'Information n°1, Déc. 2006, ACALAN, p.6
85 Idem.

1) Enseignement des LM obligatoire dans le préscolaire.

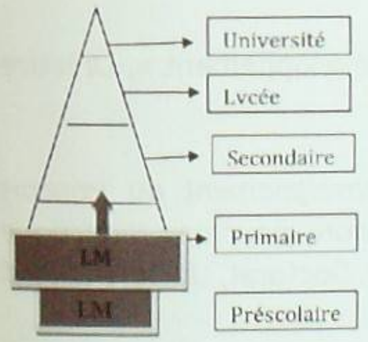
2) Introduction du Français comme médium dans tout le primaire et le premier cycle du secondaire. A ce stade aucun changement n'est introduit par rapport au système actuel.

3) Introduction des LN comme matière enseignée entre la 9ème année ou la Première (Lycée), sans séparation des élèves selon leur LM. Des modalités particulières peuvent être envisagées distinguant LN première et LN seconde, ainsi que des dispositions dispensant les élèves n'ayant pas comme LM une des langues nationales.

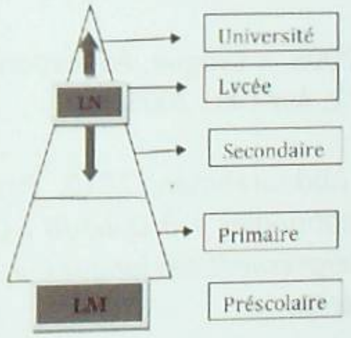
4) A la terminal ou à partir de l'université, mise en place de cours séparés d'enseignement des LN, pour permettre une bonne maîtrise de ces langues par les apprenants. C'est seulement à ce niveau de compétence linguistique que les LN seront réellement redynamisées au sein de la société.

5) Après une durée qui dépendra de la consolidation des LN dans la société, envisager leur enseignement au primaire.

Pour résumer schématiquement, le modèle A (ci-dessous), couramment proposé en Afrique, serait remplacé par le modèle B, plus souple, plus puissant en terme de réhabilitation des LN, moins coûteux, et moins risqué pour la cohésion nationale.



(A)



(B)

Références

- Agha-Ah Chiatoh, Blasius, 2005, « Langue, éducation et développement », in La lettre d'ADEA, Vol. 17, n°2, Avr-Déc. 2005

- Champion, Jacques, 1972, « Le français et les langues africaines dans l'enseignement en Afrique noire francophone » In: Tiers-Monde. Tome 13 n°52. .

- Albaugh, Erika, 2005, "Language Policies in African Education", in The Colonial Image Reversed:Advocates of Multilingual Education in Africa. PhD Dissertation, Duke University.

- Diki-Kidiri, Marcel, 2000, « Aperçu sur la situation sociolinguistique en Afrique », In Sociolingüística internacional .

  http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/internacional/diki6_6.htm

- Elmi Youssouf, Idris, 2007, « dynamique des langues : l'amharique a djibouti » In *Revue Sciences et environnement*, N° spécial 30ème anniversaire de Djibouti, CERD, Djibouti.

- Fal, Arame, 2006, « Expériences d'enseignement bilingue et perspectives pour un véritable développement des langues africaines », Bulletin d'Information n°1, Déc. 2006, ACALAN, pp. 15-18.

- Heugh, Kathleen, 2005, « Langue, éducation et développement », La lettre d'ADEA, Vol. 17, n°2, Avr-Déc. 2005.

- Houssein Djama, Abdourahman, 2010, *Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti : Conditions pour une didactique intégrée dans l'enseignement des langues.* », p. 19, Doctorat, Université Paul Valérie- Montpellier III.

- Kassim Mohamed, Souad, 2010, « Pour une meilleure introduction des langues maternelles à l'école djiboutienne », Revue universitaire de Djibouti, 2010, Djibouti, http://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/blog/article-399189.html

- Martinez, Pierre, 2005, « Contacts de langues et de cultures dans la corne de l'Afrique », In Contacts des Langues et des Espaces Frontières et Plurilinguisme, Synergie, Numéro 4-2005, mise en ligne : 30 mai 2006/ http://gerflint.fr/Base/France4/France4.htmlOuane

- Adama et Glanz Catherine, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Ed. Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie.

- Poth, J., 1985, *Langues Africaines et langues d'enseignement : problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Didier-Erudition, Paris.

- Samassekou, Adama., 2006, « La Renaissance culturelle africaine en marche », Bulletin d'Information n°1, Déc. 2006, ACALAN, pp. 5-6.

- Wambach, M. 1996, « A propos de l'enseignement des langues. Langues africaines et enseignement du francais en Afrique », in CIAVER, *La pédagogie des langues, théorie et pratique*, pp. 19-38.

- Wambach, Michel, 2009, « À propos de la pédagogie convergente : Quelques mises au point », in Synergies Algérie n° 4 - 2009 pp. 175-196.