



Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Éducatif

PERSPECTIVES SUR LE
DEVELOPPEMENT DU LIVRE AFRICAIN

1

COÛT-EFFICACITE DE LA PUBLICATION DE MATERIEL EDUCATIF EN LANGUES AFRICAINES

Édité par
MAUREEN
WOODHALL



**COÛT-EFFICACITE DE
LA PUBLICATION DE
MATERIEL EDUCATIF EN
LANGUES AFRICAINES**

PERSPECTIVES SUR LE DEVELOPPEMENT DU LIVRE AFRICAIN

Titres déjà publiés

- 1 *Coût-efficacité de la publication de matériel éducatif en langues africaines*, éditions française et anglaise, édité par Maureen Woodhall
- 2 *La gestion de la publication de matériel éducatif en Afrique*, éditions française et anglaise, Walter Bgoya, Nigel Billany, Marita Lujanen, Richard Noonan, Timo Paajanen, Eero Syrjänen
- 3 *Bibliographie de la production littéraire en Afrique sub-saharienne – 1996*, édition anglaise, Hans Zell
- 4 *Les habitudes de lecture en Afrique sub-saharienne et les apprentissages traditionnels*, Sophia Gazza.

En préparation

Méthodes de distribution et de diffusion du matériel éducatif en Afrique occidentale, Chef Aigboje Higo et Philippe Gabriel

Accessibilité de la population scolaire africaine au matériel éducatif, édité par Diana Rosenberg

Restrictions fiscales et légales au commerce inter africain de livres

COÛT-EFFICACITE DE LA PUBLICATION DE MATERIEL EDUCATIF EN LANGUES AFRICAINES

EDITE PAR MAUREEN WOODHALL



**GROUPE DE TRAVAIL
SUR LES LIVRES ET LE MATERIEL EDUCATIF**
ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION EN AFRIQUE

© ADEA Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Educatif 1997

Tous droits réservés. Toute représentation, intégrale ou partielle, par quelque procédé ce soit (y compris photocopie ou enregistrement) sans l'autorisation préalable écrite des ayant droits est illicite. Au Royaume-uni, des exceptions sont autorisées dans le cadre de la loi dans le but de la recherche, ou lorsqu'il s'agit d'une critique ou d'une analyse ou d'une reproduction strictement réservée à l'usage privé du copiste, conformément à la loi de 1988 sur les Copyright, Designs and Patents. Des exceptions sont également autorisées conformément aux termes des accords issus par la Copyright Licensing Agency dans le cadre d'une reproduction reprographique. Toutes demandes de renseignement concernant une reproduction non couverte par ces termes et concernant d'autres pays doivent être adressées à l'éditeur, à l'adresse ci-dessous.

British Library Catalogue de données bibliographiques

Une référence de ce livre peut être obtenue de la British Library

Library of Congress Catalogue de données bibliographiques

Une référence de ce livre a été requise

Publié par Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Educatif
à l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique
PO Box 2564, London W5 1ZD, United Kingdom

Première édition 1997

ISBN 1 901830 01 2

Une édition anglaise de ce livre est disponible: ISBN 1 901830 00 4

Distribué par ABC, African Books Collective Ltd.,
The Jam Factory, 27 Park End Street, Oxford OX1 1HU, United Kingdom
Tel: +44-(0) 1865-726686
Fax: +44-(0) 1865-793298
Email: abc@dial.pipex.com

Préconditionné par Aldridge Press
24 Thorney Hedge Road, London W4 5SD
Conception: Geoffrey Wadsley
Correction: Geraldene Sweeney et Ghislaine Severs
Couverture: Tayo Fatunla
Mise en page: Trump Medieval, Lithos, Futura, Artefact

Imprimé et relié en Grande Bretagne par Antony Rowe Ltd.,
Chippenham, Wiltshire

TABLE DES MATIERES

<i>Remerciements</i>	<i>viii</i>
<i>Liste des auteurs et des participants</i>	<i>ix</i>
1 INTRODUCTION – MAUREEN WOODHALL	1
Introduction: objectif des ateliers et des études de cas	
Méthodologie des études de cas	
Le cadre de coût-bénéfice et de coût-efficacité	
Problèmes rencontrés dans les études de cas	
Problèmes de politique	
Problèmes de coûts	
Bénéfices et efficacité	
Stratégies possibles de minimisation des coûts de publication en langues locales	
Conclusions	
Références	
2 LA GAMBIE – ABDOULIE JOBE	25
Le contexte social, économique et éducatif	
La politique de la langue	
La politique de publication de manuels scolaires et de matériel complémentaire en langues nationales	
Les stratégies de minimisation des coûts	
Le coût de publication en langues nationales	
Bénéfices perçus/efficacité	
Conclusion	
Références	

3 MADAGASCAR – LOUIS LAI SENG	43
Introduction	
De la politique linguistique	
Des politiques éditoriales	
Les coûts éditoriaux	
Des coûts des manuels	
Stratégies de réduction des coûts des manuels	
Des intérêts des matériels éducatifs en malgache	
Conclusion	
L'auteur	
4 LA NAMIBIE – LAURENTIUS DAVIDS	57
Introduction	
La politique de la langue	
La politique de publication de matériel éducatif en langues nationales	
Les stratégies de minimisation des coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues africaines	
Les coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues africaine	
Bénéfices perçus/efficacité de la fourniture de matériel en langues africaine	
Conclusions	
Références	
5 LE SÉNÉGAL – GASTON PIERRE COLY	79
Introduction	
Politique linguistique	
Politique en matière d'édition du matériel pédagogique en langues nationales	
Stratégie de minimisation des coûts d'édition en langues nationales	
Coût d'édition et de fourniture du matériel éducatif en langues nationales	
Avantages et efficacité de fournir des matériels pédagogiques en langues nationales	
Conclusion	
Références	

Le contexte social, économique et éducatif	
La politique de la langue	
La politique en matière de publication de matériel éducatif en langue africaine	
Les stratégies actuelles de minimisation des coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues nationales	
Coût de publication ou de fourniture de matériel éducatif en langues locales	
Bénéfices perçus et efficacité de la fourniture de matériel en langues africaines	
Conclusion	

APPENDICES

1 Madagascar: <i>Decision no 1001-90/mineseb du mineseb</i>	117
2 Madagascar: <i>Note circulaire n° 92/0015418/mip/dep.1</i>	119
3 Madagascar: <i>Distribution generalisee des manuels garabola</i>	121
4 La Namibie: <i>Langues</i>	123
5 La Namibie: <i>Liste des prix des Éditions ‘Out of Africa’</i>	124
6 La Namibie: <i>Indicateurs demographiques</i>	125
<i>Glossaire</i>	127
<i>Index</i>	129

REMERCIEMENTS

Le Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Éducatif de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique a organisé les deux ateliers consacrés aux aspects coût-efficacité de l'élaboration et de la publication de matériels éducatifs en langues nationales et locales qui se sont tenus à Dakar en mars et en juillet 1996, et a commandé ces études de cas. Les ateliers ont été organisés sous les auspices du Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal, et ont été inaugurés par M. Mamadou Ndoye, Ministre chargé de l'Éducation de Base et des Langues Nationales. L'organisation administrative de ces ateliers a été assurée par Mme Fatou Soumaré, du Ministère de l'Éducation, tandis que la traduction a été effectuée par M. Aymerou Mbaye. Ont contribué au financement des ateliers et des études de cas l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique et les organismes gouvernementaux d'aide au développement de la Grande-Bretagne (ODA), du Danemark (DANIDA) et de la Finlande (FINNIDA).

Je souhaite remercier tous ces organismes et toutes ces personnes pour avoir contribué au succès des ateliers consacrés aux études de cas, ainsi que M. Tony Berrett et Mlle Valérie Zitoun, qui ont traduit les études de cas, et M. Stuart John, qui a traduit les grandes lignes initiales des études de cas en français.

Je tiens à remercier tout particulièrement Dr Carew Treffgarne de l'ODA, Responsable du Groupe de Travail sur les Livres et le Matériel Éducatif, et Mme Carol Priestley, de l'Institut Africain International, pour l'organisation des ateliers et le soutien administratif qu'elles ont apporté pour les études de cas, ainsi que tous les participants aux ateliers pour leur participation aux discussions qui ont été animées et stimulantes, ainsi que les auteurs des cinq études de cas.

*Maureen Woodhall
Décembre 1996*

LISTE DES AUTEURS ET DES PARTICIPANTS

'FACILITATRICE' ET CHARGÉE DE L'ÉDITION DES ÉTUDES DE CAS

Maureen Woodhall
Research Fellow
Department of Education
University of Wales Aberystwyth
Aberystwyth SY23 1HD, UNITED KINGDOM

AUTEURS DES ÉTUDES DE CAS

Gambie

Abdoulie Jobe
Local Languages and Principal Curriculum Officer
National Curriculum Research and Professional
Development Centre
Ministry of Education
Orange Street
Banjul, GAMBIA

Madagascar

Dr Louis Lai Seng
Directeur
Unité d'Etude et de Recherche Pédagogiques
Complexe Scolaire Ampefiloha
B.P. 5090
Antananarivo, MADAGASCAR

Namibie

Laurentius Davids
Education Officer for Khoekhoegowab
National Institute for Educational Development
Private Bag 2034
Okahandja, NAMIBIA

Sénégal

Gaston Pierre Coly
Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base (DAEB)
Ministère de l'Éducation de Base et des Langues Nationales
B.P. 15743
Dakar, SÉNÉGAL

Zambie

Shadreck Hakalima
Books Procurement Unit
Ministry of Education
Mogadishu Road
PO Box 50093
Lusaka, ZAMBIA

AUTRES PARTICIPANTS AUX ATELIERS

Niger

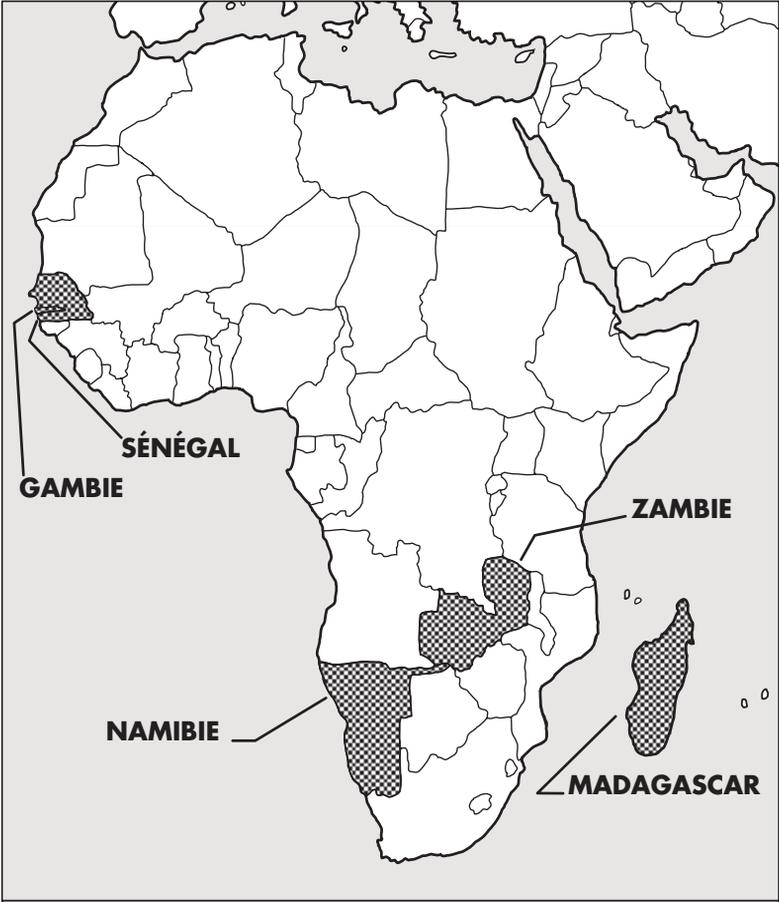
Laouali Amani
Chef de la Cellule Langues Nationales
Institut National de Documentation, de Recherche et
d'Animation Pédagogiques (INDRAP)
B.P. 10184
Niamey, NIGER

Sénégal

Sonja Diallo
Associates in Research and Education for Development (ARED)
Centre Amadou Malick Gueye (ancien Bopp)
B.P. 5270
Dakar, SÉNÉGAL

INTERPRÉTATION

Aymerou Mbaye
Conseiller Technique pour l'Enseignement de la Langue Anglaise
Pièce 33 bis, 2ème Étage
Ministère de l'Éducation Nationale
Immeuble rue Calmette
Dakar, SÉNÉGAL



INTRODUCTION MAUREEN WOODHALL

Introduction: objectif des ateliers et des études de cas

Les cinq études de cas publiées dans ce livre, consacrées aux aspects coût-efficacité de l'élaboration et de la publication de matériel éducatif en langues nationales et locales africaines, ont été menées sur la demande du Groupe de travail sur les Livres et le matériel éducatif de l'Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA) en 1996. L'organisme gouvernemental britannique d'aide au développement (ODA), principal organisme de financement du Groupe de travail sur les Livres et le matériel pédagogique de l'ADEA, a organisé deux ateliers sur le thème de la publication de livres et autres matériels éducatifs en langues nationales africaines et a commandé ces cinq études de cas sur les coûts et les bénéfices du matériel éducatif en langues nationales. Maureen Woodhall a tenu le rôle de 'facilitatrice' pour les deux ateliers et a par la suite édité les cinq études de cas. Les ateliers ont permis aux participants des pays africains anglophones et francophones d'échanger leurs idées et leurs expériences en matière de politique de la langue et d'édition, notamment en ce qui concerne la politique et l'usage en matière d'édition en langues nationales, et d'examiner l'expérience de chaque pays dans un cadre de coût-bénéfice et de coût-efficacité.

Les participants étaient issus principalement de ministères de l'éducation et d'organismes responsables de la production ou de l'approvisionnement de matériel éducatif. Tous spécialisés dans la politique de la langue ou l'édition en langues nationales dans leur pays respectif, la plupart des participants découvraient pour la première fois les notions d'analyse de coût-bénéfice et de coût-efficacité. C'était certainement la première fois qu'ils essayaient d'appliquer ces notions à la publication de livres et de matériel éducatif en langues nationales. Bien que non familiarisés avec ces notions, tous ont reconnu leur pertinence en tant que moyen d'optimiser l'utilisation de ressources limitées afin d'encourager et de soutenir l'alphabétisation, et d'améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement. Les participants des cinq pays représentés dans ces études de cas ont donc bien accueilli la possibilité de recueillir des informations sur les coûts d'élaboration et de publication de

matériel en langues locales, afin de tenter d'identifier les bénéfices offerts par l'utilisation de ce matériel, dans les écoles comme dans les programmes d'alphabétisation pour adultes ou toute autre forme d'enseignement non formel, et d'examiner les stratégies visant à promouvoir et à encourager la publication et l'utilisation de matériel éducatif d'un point de vue coût-efficacité.

Le premier atelier s'est tenu à Dakar du 25 au 27 mars 1996, en présence de représentants de six pays: la Gambie, Madagascar, la Namibie, le Niger, le Sénégal et la Zambie. Une liste complète des participants est présentée à la fin de ce chapitre. Cette réunion était organisée sous les auspices du Ministère de l'Éducation de Base et des Langues Nationales du Sénégal, et financée conjointement par l'ADEA, l'ODA et les organismes danois et finlandais d'aide au développement (DANIDA et FINNIDA).

Le premier atelier avait quatre objectifs principaux:

- 1 Échanger des expériences et comparer les politiques de six pays en matière de langue, à savoir les politiques publiques en matière de langues nationales, l'utilisation des langues nationales et locales dans les écoles et dans l'enseignement non formel, ainsi que les politiques de publication et de distribution du matériel éducatif;
- 2 Identifier les problèmes et les stratégies visant à minimiser les coûts de publication ou à promouvoir la publication de matériel en langues nationales et locales;
- 3 Explorer et discuter des notions d'analyse de coût-bénéfice et de coût-efficacité, et étudier comment ces notions peuvent aider à mieux comprendre les questions de politique, les contraintes et les effets des diverses politiques de la langue et de l'édition;
- 4 Convenir d'un cadre commun et d'un calendrier pour les études de cas sur les aspects coût-efficacité de l'élaboration et de la publication de matériel éducatif en langue nationale et en langues locales.

Il a été convenu que les représentants des six pays présents lors du premier atelier rédigeraient une étude de cas sur la politique et la pratique de chaque pays en matière d'élaboration et de publication de matériel éducatif en langues nationales. Les représentants disposaient d'un délai de trois mois pour rédiger cette étude de cas qui devait traiter des thèmes suivants:

- le contexte social, économique et éducatif
- la politique officielle de l'État en matière de langue, et l'utilisation des langues locales et nationales dans l'enseignement
- la politique d'élaboration, de publication et de distribution de livres et de matériel éducatif
- les stratégies de minimisation des coûts d'édition en langues nationales
- les coûts réels ou estimatifs d'édition en langues nationales

- les avantages perçus et l'efficacité du matériel en langues nationales
- conclusions: Stratégies et développement pour l'avenir

A la suite du premier atelier, les participants ont rassemblé des informations pour les études de cas (y compris des données sur les coûts d'élaboration et de publication de matériel dans leur pays), examiné ce qui pouvait constituer des informations sur les bénéficiaires et l'efficacité de ce matériel, et rédigé une première ébauche de l'étude de cas. Cette première ébauche a fait l'objet de discussions à l'occasion du deuxième atelier organisé à Dakar du 1 au 3 juillet, auquel étaient présents quatre pays: la Gambie, Madagascar, la Namibie et le Sénégal. Nous avons reçu ultérieurement une étude de cas sur la Zambie, bien que l'auteur n'ait pas pu participer au deuxième atelier. Le représentant du Niger n'a malheureusement pas pu participer au deuxième atelier, ni rédiger l'étude de cas sur le Niger, en raison de contraintes professionnelles.

Ce chapitre résume les principaux éléments, résultats et conclusions des cinq études de cas qui ont été éditées, traduites et aujourd'hui publiées par l'ADEA en français et en anglais.

Méthodologie des études de cas

Ces études de cas n'ont bénéficié d'aucuns fonds supplémentaires pour la réalisation d'enquêtes ou la collecte d'informations détaillées. Le délai imparti pour la collecte des données et la rédaction des études de cas était extrêmement limité, et tous les participants se sont vus contraints de mener cette tâche tout en poursuivant leurs activités professionnelles normales. Tous ont donc été soumis à de lourdes contraintes de temps et d'argent.

C'est pourquoi les études de cas sont basées sur les données disponibles, comme par exemple les rapports officiels, les statistiques et documents gouvernementaux, toute information publiée sur les indicateurs d'éducation, sur l'utilisation des langues nationales et locales, sur les coûts d'élaboration et de publication, et sur l'accès aux livres et matériel éducatif en langues nationales et leur utilisation. A ces éléments d'informations sont venus s'ajouter, lorsque c'était possible:

- des questionnaires formels
- des entretiens avec des fonctionnaires, des enseignants et des maisons d'édition
- des exemples fournis par les maisons d'édition et les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux responsables de l'élaboration, de la publication et de la distribution de matériel éducatif.

S'agissant de la première tentative d'analyse de ce genre dans les pays concernés, toutes les études de cas soulignent le manque de données (notamment en matière de coûts), l'absence d'initiatives systématiques

visant à mettre au point des moyens de mesurer l'efficacité de l'utilisation de matériel en langues locales, ainsi que les contraintes de temps et les restrictions budgétaires qui ont empêché la réalisation d'enquêtes ou de collectes de données spécifiques. Les pays qui ont utilisé des questionnaires, comme le Sénégal, ont déploré le très faible taux de réponse qu'ils ont expliqué en partie par le caractère novateur d'une telle approche de collecte d'informations, ou par le caractère sensible que représentaient ces questionnaires sur le plan commercial. Les auteurs soulignent donc que les résultats et les conclusions de leurs travaux ont été basés sur leur expérience personnelle et sur des éléments informels et subjectifs, plutôt que sur des éléments scientifiques.

Le cadre de coût-bénéfice et de coût-efficacité

Le niveau de ressources consacrées à l'éducation est faible, notamment dans les pays en voie de développement, et tout particulièrement en Afrique, où les gouvernements font face à d'importantes contraintes financières et à une demande croissante d'éducation. La nécessité d'utiliser les ressources de manière aussi effective et efficace que possible a encouragé les décideurs et les planificateurs à faire appel à des instruments économiques, comme l'analyse de coût-bénéfice et de coût-efficacité, pour orienter la planification de leurs investissements dans le secteur de l'éducation en identifiant les moyens les plus productifs de combiner les ressources physiques et humaines, et pour optimiser ainsi au maximum les bénéfices rapportés par un montant de dépenses monétaires donné.

Analyse de coût-bénéfice

L'analyse de coût-bénéfice des investissements éducatifs comprend l'évaluation de tous les coûts que les gouvernements, les familles ou les individus doivent encourir lorsqu'ils délivrent ou participent à une éducation formelle ou non formelle, et tous les bénéfices qu'il est possible d'en attendre pour l'avenir, que ce soit pour la société en général ou pour les individus qui reçoivent cette éducation, qu'il s'agisse de développer ou d'acquérir une alphabétisation ou d'autres aptitudes générées par une formation et un enseignement formels ou non formels. Ces coûts sont évalués en termes de coûts directs et de coûts d'opportunité, et les bénéfices sont évalués en termes monétaires, à l'aide de données relatives au revenu moyen d'un individu d'une vie, à des niveaux d'éducation différents. Ces revenus sont comparés sur une période de temps donnée afin d'évaluer le taux de rendement attendu des investissements à différents niveaux ou pour différents types d'éducation.

Ce taux de rendement peut être calculé d'un point de vue économique ou social (le taux de rendement social), auquel cas les coûts comprennent des coûts directs (tels que le salaire des enseignants, les dépenses en livres, matériels, équipement et locaux) ainsi qu'un coût

d'opportunité correspondant à la perte de revenus subie par les élèves ou les étudiants scolarisés du fait qu'ils n'occupent pas un emploi productif. Il est possible de calculer ce taux de rendement du point de vue de l'investissement personnel (le taux de rendement privé) d'une famille ou d'un individu, auquel cas seuls les coûts encourus par les élèves, les étudiants ou leur famille sont pris en compte, comme par exemple les frais d'inscription, les dépenses en livres et en matériel, ainsi que la perte de revenus de l'individu. Dans ces deux cas, les bénéfices de l'éducation sont évalués principalement en termes de bénéfices directs, sous la forme des revenus supplémentaires que reçoivent les travailleurs éduqués au cours d'une vie, comparés aux revenus des travailleurs analphabètes ou des travailleurs qui n'ont bénéficié que d'un enseignement minimal, dans la mesure où les travailleurs éduqués peuvent s'attendre à bénéficier de meilleures perspectives d'emploi et de revenus supérieurs par rapport à ceux qui ont reçu moins d'éducation formelle ou non formelle, ou aucune éducation. Les bénéfices privés dont bénéficient les personnes éduquées sont évalués après déduction d'impôts, tandis que les bénéfices sociaux sont évalués avant déduction d'impôts.

L'utilisation du critère de revenu de vie pour évaluer les bénéfices économiques de l'éducation en matière de taux de rendement social se justifie par le fait que les revenus plus élevés des travailleurs éduqués reflètent leur meilleure productivité sur le marché du travail. Certaines études de taux de rendement tentent aussi de prendre en compte les bénéfices indirects, parfois qualifiés de bénéfices externes ou bénéfices de retombées, engendrés pour l'ensemble de la société par les activités d'adultes et de jeunes gens éduqués, mais ces bénéfices sont difficiles à évaluer et leur intégration dans une analyse de coût-bénéfice de l'éducation demeure problématique et controversée.

Il existe aujourd'hui de nombreux documents sur le taux de rendement des investissements en matière d'éducation, ainsi que des estimations du taux de rendement social et privé de différents types ou niveaux d'enseignement dans plus de soixante pays (Cf. Psacharopoulos and Woodhall (1985) et Woodhall (1992) pour obtenir une synthèse des principales conclusions d'analyse de coût-bénéfice de l'éducation dans les pays développés et les pays en voie de développement). En dépit des difficultés rencontrées pour évaluer les bénéfices directs et indirects en termes monétaires exacts et précis, et malgré les incertitudes qui affectent les calculs du taux de rendement, l'analyse de coût-bénéfice peut offrir un cadre utile d'évaluation et de comparaison systématique de différents investissements. Les gouvernements et les organismes de financement ont utilisé ce cadre pour orienter leurs décisions d'investissement d'ordre général, comme par exemple pour déterminer les priorités relatives dans le cadre de projets d'aide ou d'investissement à différents niveaux d'éducation, ou pour comparer l'éducation générale et l'enseignement professionnel en termes de rentabilité économique. L'analyse de coût-bénéfice de l'éducation, et notamment la comparaison

entre taux de rendement social et privé, est également très pertinente quant au choix du mode de financement de l'éducation et du mode de partage des coûts entre les individus, les familles, les employeurs, les communautés locales et le gouvernement central, à différents niveaux d'éducation et de formation.

L'analyse de coût-bénéfice est moins utile, cependant, pour orienter les décisions relatives au mode d'utilisation des ressources dans les écoles, dans les programmes d'alphabétisation ou dans d'autres formes d'enseignement. Les bénéfices relatifs d'un investissement en formation pédagogique par rapport à une augmentation de la quantité de livres ou autre matériel scolaire, ou par rapport à la construction de nouveaux locaux scolaires, ne sont pas mesurables en termes de taux de rendement, puisque ces bénéfices ne sont généralement pas mesurables en termes monétaires. Il existe très peu d'exemples d'études de coût-bénéfice dans lesquels les bénéfices d'un investissement sont mesurés en termes de revenus supplémentaires au cours d'une vie, mais en termes d'estimations des économies de coûts résultant d'une diminution du taux de déperdition d'éducation. Ces économies, exprimées en termes monétaires, peuvent ensuite être comparées aux coûts supplémentaires encourus par un investissement en formation pédagogique, en matériel scolaire ou autres interventions. C'est pourquoi une autre forme d'analyse a été mise au point pour comparer les différents modes d'utilisation des ressources: l'analyse de coût-efficacité. Cette analyse ne requiert en effet aucune spécification ni évaluation des bénéfices en termes monétaires.

Analyse de coût-efficacité

Les décideurs et les responsables d'éducation sont fréquemment amenés à devoir identifier le moyen le plus rentable d'utiliser des ressources afin de minimiser les coûts encourus pour atteindre un seuil de performance donné, ou pour maximiser les résultats obtenus à partir d'un montant de dépenses donné. Alors que l'analyse de coût-bénéfice requiert que les coûts et les bénéfices soient évalués en termes monétaires, l'analyse de coût-efficacité évalue le coût des ressources en termes monétaires, mais compare ensuite les effets ou les résultats de différents moyens d'utiliser ces ressources, en termes quantifiables mais non monétaires. Par exemple, la comparaison en termes de coût-efficacité entre diverses formes d'éducation, comme l'enseignement scolaire et l'enseignement à distance, peut utiliser comme mesures d'efficacité des résultats d'examens ou des notes attribuées dans le cadre de tests de performance. De même, les notes de test peuvent servir d'unités de mesure pour évaluer le rendement en sortie de différentes méthodes d'enseignement, afin d'évaluer la rentabilité de diverses combinaisons d'éléments en entrée. Un autre moyen de mesurer l'efficacité de différents programmes, utilisé dans plusieurs études, consiste à déterminer le taux différentiel de déperdition d'éducation occasionné par les problèmes de redoublement et d'abandon en cours d'études ou d'autres programmes.

Il existe de nombreux exemples d'analyse de coût-efficacité visant à évaluer l'utilisation de technologies éducatives, comme la radio ou la télévision scolaire. Parmi les autres utilisations potentielles de l'analyse de coût-efficacité pourrait figurer la comparaison entre la formation des enseignants à temps partiel en situation de travail et les programmes de perfectionnement formels à plein temps dispensés dans les centres de formation pédagogique. Dans ce cas, il faudrait comparer les données détaillées sur les coûts de ces deux options avec les mesures d'efficacité des enseignants ainsi recyclés. Parmi ces mesures peut figurer le rendement consécutif de leurs élèves (en termes de résultats d'examens ou de taux de progression) ou l'appréciation des inspecteurs et des directeurs d'école concernant la qualité de leur enseignement. L'analyse de coût-efficacité a aussi permis d'identifier la combinaison la plus rentable d'éléments en entrée pour permettre d'atteindre un objectif de politique donné, comme par exemple celui d'améliorer la qualité de l'enseignement ou de rendre l'éducation plus accessible.

EXEMPLES D'ANALYSE DE COÛT-EFFICACITÉ DU MATÉRIEL ÉDUCATIF

De nombreuses tentatives ont été menées pour appliquer cet outil à l'évaluation du rapport coût-efficacité des manuels scolaires ou autre matériel éducatif. Une première étude réalisée pour la Banque Mondiale (Heyneman, Farrell and Sepulveda-Stuardo, 1981), basée sur des études menées au Brésil, au Chili, au Salvador, en Équateur, en Inde, en Malaisie, en Thaïlande et en Ouganda, dressait la conclusion suivante:

'Les informations disponibles suggèrent qu'un investissement en manuels scolaires produit des gains d'apprentissage; et que de tels gains sont plus susceptibles de provenir d'un investissement en manuels scolaires que d'autres interventions d'éducation telles que la formation pédagogique. Nous ne connaissons pas les taux de rendement financier relatifs d'un investissement en manuels scolaires par rapport à un investissement en améliorations scolaires d'un autre type, ni la manière de maximiser ces gains dans des conditions variables. Il est important d'encourager les initiatives visant à recueillir des informations précises, car le nombre de programmes d'investissement en manuels scolaires est susceptible d'augmenter.'

Heyneman, Farrell and Sepulveda-Stuardo, 1981, p. 245

D'autres travaux de recherche effectués pour la Banque Mondiale ont permis de confirmer le lien positif qui existe entre les livres et les résultats d'apprentissage. Après avoir examiné 22 études consacrées à l'efficacité des manuels scolaires, Fuller (1986) concluait 'L'impact positif du matériel éducatif, et notamment du matériel directement lié à la lecture et à l'écriture, est conséquent '(Fuller 1986, p. 29).

Le dernier bilan d'études de coût-efficacité destinées à améliorer la qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne (Heneveld and Craig, 1996) constatait:

'L'impact de l'utilisation de manuels scolaires est beaucoup plus important dans les pays africains en raison de la rareté de ce matériel, par rapport à

l'abondance de manuels scolaires disponibles dans les pays industrialisés. Il y a de fortes raisons de penser que les enfants des pays en voie de développement qui ont accès aux manuels scolaires et à d'autres ouvrages de lecture apprennent plus que ceux qui n'y ont pas accès... Les manuels scolaires constituent le matériel éducatif le plus important et sont particulièrement efficaces lorsque les enseignants les utilisent en parallèle avec des guides pédagogiques.'

Heneveld and Craig, 1996, p. 20)

Une étude portant sur les écoles primaires rurales au Brésil (Harbison and Hanushek 1992) a examiné l'aspect coût-efficacité de différents facteurs en mesurant le coût de différents matériels scolaires par élève, puis le rendement en termes de notes obtenues dans des tests de langue et de mathématiques, et en termes de taux de redoublement et d'abandon en cours d'études. L'efficacité d'investissement en logiciel (manuels scolaires et matériel d'écriture) a été comparée à l'investissement en matériel (aménagements et ameublements scolaires), en termes du pourcentage de variation observé dans les taux de redoublement et d'abandon en cours d'études pour un montant de dépenses donné. L'aspect coût-efficacité a été mesuré en termes de deux indicateurs: les années gagnées et les dollars gagnés grâce à l'investissement. L'indicateur des années gagnées est une mesure quantitative simple de la diminution totale de la durée nécessaire à une cohorte pour achever le cycle d'enseignement primaire, si les taux moyens de redoublement et d'abandon en cours d'études diminuaient de ces mêmes pourcentages. En multipliant les années gagnées par le coût moyen par année-élève, on peut ainsi calculer le montant de dollars gagnés. Un résumé de cette étude concluait:

'Les résultats sont stupéfiants. Un investissement de \$1 en logiciel (manuels scolaires et matériel d'écriture) rapporte \$9.67 d'économies d'efficacité directes grâce à un meilleur flux au sein du système. Une estimation supérieure à \$1 indique qu'un investissement est plus qu'entièrement amorti grâce aux gains d'efficacité, autrement dit il s'auto-finance.'

Hanushek et al. 1992, p. 20

Cette étude menée au Brésil suggère que l'investissement en logiciel (qui comprend les manuels scolaires) était beaucoup plus rentable que l'investissement en matériel. Les auteurs qualifient ces investissements d'auto-financement dans la mesure où ils dégagent des profits immédiats sous la forme d'un flux d'étudiants dans le système scolaire, ainsi qu'un rendement à plus long terme sous la forme d'une hausse de productivité du marché du travail et d'une hausse des revenus de ceux qui achèvent leur cycle primaire. Même si ces résultats sont très encourageants, cette forme d'analyse de coût-efficacité exige de disposer de données très spécifiques. L'étude du Brésil a bénéficié d'une source de données très riche sur le rendement scolaire grâce à l'élaboration de tests spécifiques visant à obtenir des évaluations de coût-efficacité, mais ces données sont rarement disponibles dans les pays en voie de développement.

L'efficacité du matériel éducatif en langues nationales

Dans leur étude consacrée à la définition des écoles efficaces, Heneveld et Craig (1996) citent 'une langue d'enseignement appropriée' comme facteur important pour déterminer la performance des élèves dans les pays en voie de développement, mais seul un nombre limité d'études utilisent un cadre de coût-efficacité pour comparer les élèves qui reçoivent un enseignement dans des langues différentes.

Beaucoup de pédagogues pensent qu'il est plus efficace d'enseigner dans la langue maternelle des enfants que d'enseigner dans une langue étrangère ou imposée, notamment au cours des premières années du cycle d'éducation primaire; les travaux de recherche menés dans ce domaine vont dans ce sens, bien que les résultats d'études soient étonnamment variés. De nombreuses études ont été menées sur l'impact de la langue d'enseignement sur les résultats d'apprentissage, mais ces études n'utilisent que très rarement un cadre de coût-efficacité.

Une étude récente menée pour la Banque Mondiale au Guatemala (Patrinos and Velez, 1995) a tenté d'appliquer une analyse de coût-efficacité pour évaluer un enseignement bilingue. Tout comme l'étude de coût-efficacité menée au Brésil par Harbison et Hanushek, cette étude a évalué les bénéfices en termes de la diminution du taux de redoublement et d'abandon en cours d'études parmi les élèves des écoles primaires qui reçoivent un enseignement bilingue au Guatemala, dans le cadre du programme national d'éducation bilingue (Programa Nacional de Educacion Bilingual, ou PRONEBI), et a conclu:

'Il est possible de déterminer qu'une éducation bilingue produit des gains d'efficacité significatifs, en se basant sur les taux différentiels de redoublement et d'abandon en cours d'études enregistrés pour les groupes d'étudiants témoins et bilingues, et les données de coûts unitaires différentiels. L'éducation bilingue est plus onéreuse que l'éducation traditionnelle (dont l'enseignement est entièrement dispensé en espagnol), mais elle produit de meilleurs résultats d'apprentissage. Cette amélioration des résultats d'apprentissage est reflétée par la diminution du taux de redoublement. Cette diminution réduit à son tour le coût de l'enseignement. L'éducation bilingue est par conséquent justifiée puisque l'amélioration des résultats d'apprentissage et de l'efficacité fait plus que compenser la différence de coût qu'entraîne une éducation bilingue... L'éducation bilingue au Guatemala est un investissement public efficace, comme le confirme une évaluation sommaire du rapport coût-bénéfice. S'il choisissait d'adopter une éducation bilingue, le Guatemala pourrait faire des économies considérables grâce à la diminution du taux de redoublement... Les économies que représenterait une éducation bilingue, même si l'on tenait compte de son coût plus élevé, sont estimées à plus de... US\$5,6 millions par an. On estime que la diminution du taux d'abandon en cours d'études et son impact sur les revenus personnels, en termes de l'augmentation des revenus annuels individuels, s'élève en moyenne à...US\$33,8. En conclusion, le programme PRONEBI est un bon investissement d'éducation au Guatemala.'

Aucune étude de coût-efficacité similaire n'a été menée pour l'enseignement bilingue ou l'enseignement en langue maternelle en Afrique, bien qu'il convienne de citer quelques travaux d'évaluation d'éducation en langues locales ou nationales dans certains pays, et notamment le Nigeria (Akinasso, 1993), le Mali (Ministère de l'Éducation de Base du Mali, 1996) et le Kenya (Cleghorn, Merrit and Abagi, 1989). Ces études et d'autres travaux de recherche sur l'acquisition des langues et les résultats d'apprentissage ont récemment fait l'objet d'un rapport d'étude produit pour l'ADEA par le Groupe de travail sur l'Analyse des politiques et des études en matière d'éducation (WGER&PA 1996). Ce rapport a présenté une synthèse des résultats de recherche sur les langues d'enseignement et leurs implications pour l'éducation en Afrique, ainsi qu'un résumé de l'expérience actuelle de six pays africains (présentés dans le cadre d'études de cas sur le Botswana, le Kenya, le Mali, le Niger, l'Afrique du Sud et la Tanzanie). Cette étude est arrivée à la conclusion suivante:

'Concernant l'efficacité pédagogique, les études montrent que les politiques de la langue d'enseignement (PLE) qui favorisent les langues maternelles au cours des premières années d'éducation de base permettent aux élèves de mieux acquérir des connaissances et de les acquérir plus rapidement. De plus, l'enseignement dans la langue maternelle est efficace dans la mesure où il favorise l'acquisition de compétences d'une seconde langue'.

WGER@PA 1996, p. ii

L'étude fait remarquer, cependant, qu'en l'absence d'une planification minutieuse, des problèmes de mise en œuvre peuvent amoindrir l'efficacité des politiques de la langue d'enseignement et de l'enseignement en langue maternelle. On ignore souvent deux facteurs importants, à savoir la nécessité de clarifier les objectifs des déclarations de politique de la langue d'enseignement, et la nécessité de prendre en compte les attitudes vis-à-vis des langues de ceux qui seront concernés par le choix de politique (comme les enseignants, les parents et les employeurs). Le rapport souligne aussi:

'Parmi les problèmes techniques les plus fréquents entraînés par un manque de planification appropriée de la langue figurent... la qualité médiocre et le manque de pertinence des manuels scolaires, et le caractère obsolète des méthodes d'enseignement.' Il ajoute:

'Des études récentes indiquent que les bénéfices à long terme réalisés par la production de matériel éducatif dans la langue maternelle l'emportent sur les coûts de publication initiaux plus élevés. Les progrès de l'informatique (et sa plus grande accessibilité) ont permis de réduire considérablement les coûts élevés d'une impression offset. Ainsi, l'émergence de la publication assistée par ordinateur entraîne aujourd'hui une croissance du secteur de l'édition nationale des pays africains dont la dépendance vis-à-vis des maisons d'édition étrangères finira par diminuer'.

WGER@PA 1996, p. ii

A la lumière de ces conclusions, le Groupe de travail propose les recommandations suivantes pour les politiques visant à déterminer la langue

d'enseignement en Afrique:

'Les chercheurs africains sont de plus en plus nombreux à s'allier pour attirer l'attention des décideurs sur les bénéfices positifs que peuvent rapporter les PLE qui tiennent compte des conclusions de l'étude ci-dessus, en matière de politique, d'économie, mais surtout d'éducation. De façon générale, ils recommandent aux pays africains de s'orienter vers la mise en œuvre de PLE bilingues ou plurilingues dans le cadre desquelles les langues maternelles et les langues de communication plus répandues (anglais, français, espagnol et portugais) sont utilisées de manière systématique de façon à satisfaire les besoins d'éducation tout en répondant aux réalités politiques des pays africains.

Par ailleurs, les chercheurs demandent à ce qu'un plus grand nombre d'études empiriques soient effectuées pour permettre aux décideurs de disposer d'outils consultatifs fiables, et notamment dans les pays dont l'expérience n'a pas été documentée de manière empirique.'

WGER@PA 1996, p. iii

Ces conclusions et ces recommandations soulignent la nécessité d'examiner la question de la langue d'enseignement, et particulièrement la fourniture et l'accès au matériel éducatif en langues nationales, dans un cadre de coût-efficacité. Malheureusement, même si 'des études récentes indiquent que les bénéfices à long terme réalisés par la production de matériel éducatif dans la langue maternelle l'emportent sur les coûts de publication initiaux plus élevés', très peu d'études systématiques tentent de quantifier les coûts et les bénéfices de la production du matériel éducatif en langues nationales et locales africaines. Les études de cas présentées dans ce livre constituent par conséquent une initiative sans précédent et tentent de documenter de façon empirique les coûts et les bénéfices de cinq pays.

Problèmes rencontrés dans les études de cas

Tous les auteurs ont rencontré des problèmes lors de la conduite de leur étude de cas. Le plus sérieux a été la difficulté d'obtenir des données détaillées sur les coûts ou sur les bénéfices. Il avait été décidé, à l'occasion du premier atelier, qu'aucune tentative ne devait être faite d'appliquer l'analyse de coût-efficacité ou de taux de rendement à l'élaboration et à la publication de livres et de matériel éducatif en langues nationales. Bien que les études de cas parlent des bénéfices de l'enseignement en langue maternelle et de la production et utilisation d'ouvrages en langues nationales, aucune étude n'a tenté de mesurer ces bénéfices en termes monétaires. La comparaison des coûts et des résultats représente par conséquent une tentative d'appliquer la notion de coût-efficacité, plutôt que l'analyse coût-bénéfice.

Malgré la limitation de cet objectif, les problèmes ont été considérables. Du côté des coûts, les données 'concrètes' ont été rares et de nombreuses maisons d'édition ont refusé de fournir des informations qu'elles jugeaient sensibles sur le plan commercial. Il a été particulière-

ment difficile d'obtenir des estimations de coûts cachés, comme par exemple le temps consacré par les salariés des organismes ou des ministères publics qui participent souvent à l'élaboration des programmes scolaires et à la conception du matériel éducatif, mais qui ne reçoivent aucune rémunération particulière pour ce travail qui s'inscrit dans le cadre de leurs fonctions normales. En théorie, il est possible d'évaluer le coût de ce temps de main-d'œuvre, sur la base des échelles de salaires normales des fonctionnaires, mais aucune étude de cas n'a tenté de déterminer ce coût. Parmi les autres exemples de coûts cachés figurait le soutien apporté par les organismes de financement et les donateurs internationaux. Certaines études de cas, à l'image de l'étude du Dr Lai Seng sur Madagascar et de Pierre Coly sur le Sénégal, ont pu cependant obtenir des exemples ou des illustrations de données de coûts auprès de certaines maisons d'édition ou d'organismes non gouvernementaux.

Du côté des bénéfiques, on a pu constater la quasi-absence de mesures quantitatives de l'efficacité du matériel en langues nationales, comme par exemple des comparaisons de résultats de tests ou du taux de déperdition des élèves qui reçoivent un enseignement en langues nationales plutôt qu'en anglais ou en français. Par manque de temps et d'argent, aucune donnée n'a été collectée de manière spécifique pour ces études de cas. Il n'a donc pas été possible de calculer le rapport coût-efficacité, comme l'avaient fait Harbison et Hanushek pour le Brésil. En raison de la pénurie de données concrètes sur les bénéfiques ou sur l'efficacité, il a été convenu que les études de cas devaient présenter des informations sur les bénéfiques perçus et non sur les bénéfiques mesurés.

Certains auteurs ont aussi rencontré un problème résultant du fait que la politique de la langue est considérée comme un thème sensible sur le plan politique, de sorte que les fonctionnaires et les enseignants n'étaient pas toujours disposés à discuter ouvertement de leur expérience, et notamment lorsque, comme dans le cas de la Zambie, ce qui se passe concrètement dans les écoles n'est pas toujours conforme aux déclarations de politique officielle ou, comme dans le cas de Madagascar, la politique officielle de la langue d'enseignement a fait récemment l'objet d'une réforme.

Problèmes de politique

Les cinq pays représentés dans ces études de cas sont extrêmement variés en termes d'histoire, de taille, de répartition ethnique et linguistique de la population et en termes de conjoncture économique. Ainsi, alors que la Zambie a obtenu son indépendance en 1964, la Namibie n'a obtenu la sienne qu'en 1990. Par ailleurs, on recense 72 langues ou dialectes parlés en Zambie, 50 en Namibie et 28 au Sénégal, alors que Madagascar ne compte qu'une seule langue nationale indigène, le malgache. D'après les estimations de la Banque Mondiale, le PNB par habitant s'élevait en 1994 à US\$200 à Madagascar, US\$230 en Gambie

et US\$250 en Zambie, contre US\$600 au Sénégal et US\$1.970 en Namibie, bien que ce dernier chiffre masque les très grandes variations observées entre les Blancs et les Noirs, et entre les populations rurales et urbaines. On comprendra par conséquent que les politiques de la langue adoptées dans ces cinq pays varient considérablement, tout comme leur mise en œuvre.

Le premier problème politique mis en lumière par les études de cas est le choix fait par les gouvernements concernant la langue (ou les langues) destinée à être la langue officielle du pays ou à servir de langue d'enseignement dans les écoles. Toutes les études de cas traitent de ce problème dans le détail. Au moment de leur indépendance, les gouvernements ont tous rencontré le problème d'avoir à déterminer une politique de la langue (ou des langues) nationale destinée à être utilisée à des fins officielles, à des fins de communication générale et à des fins d'enseignement. Plusieurs études de cas citent les facteurs ou les critères qui ont été déterminants dans le choix fait par leur gouvernement. En Zambie, où l'on dénombre 72 langues locales ou dialectes parlés, et en Namibie qui compte 50 langues parlées, le problème était particulièrement de taille. En 1964, le gouvernement zambien a décidé qu'aucune des langues, même parmi les sept langues nationales principales parlées dans le pays, ne bénéficiait d'un soutien suffisant pour être choisie comme langue nationale pour l'ensemble du pays, et optèrent par conséquent pour l'anglais comme moyen de communication officiel et comme langue d'enseignement dans les écoles. Les politiciens namibiens, cependant, avaient déjà entrepris d'élaborer une politique de la langue pour le pays avant l'indépendance, et avaient décidé que, si l'anglais devait être la langue officielle, les neuf langues nationales seraient utilisées comme langues d'enseignement dans les écoles primaires. A Madagascar, où la constitution désigne le malgache comme langue nationale, le français est la langue administrative, et on a pu observer un changement radical de la politique gouvernementale quant à la relation entre le malgache et le français dans le primaire. Toutes les études de cas décrivent l'évolution de la politique de la langue officielle de leur pays respectif, ainsi que les facteurs qui ont influé sur le choix de la langue nationale.

Les différences entre les pays illustrent une autre question fondamentale, à savoir le nombre de langues qu'il est possible de désigner comme langues nationales. Bien que le nombre de langues parlées dans certains pays soit considérable (72 en Zambie, 50 en Namibie, 28 au Sénégal), tous ces gouvernements ont identifié un groupe réduit de langues 'principales', parlées par une partie substantielle de la population et qui seront utilisées comme langues nationales principales du pays. Ce nombre de langues principales varie d'un pays à un autre: neuf en Namibie, sept en Zambie et six au Sénégal, bien que dans la pratique seules quatre des six langues principales soient réellement utilisées dans l'éducation au Sénégal. Bien que possédant moins de langues que ces pays, la Gambie a choisi de se concentrer sur les langues nationales

parlées par les groupes les plus importants du pays, et a sélectionné trois langues destinées à être utilisées dans les écoles en plus de l'anglais.

Les études de cas montrent toutes comment les politiques d'éducation et les politiques de la langue ont évolué dans chaque pays au fil du temps, et comment elles continuent d'évoluer au gré de la conjoncture et des décisions politiques. Madagascar est le seul pays ayant connu un changement politique fondamental; en effet, à la suite d'un changement de gouvernement en 1992, il a été décidé d'accroître l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans les écoles. Ce changement a été plus progressif dans les quatre autres pays. Laurentius Davids rapporte comment le gouvernement namibien a encouragé l'utilisation des langues nationales et locales dans les écoles primaires après l'indépendance, et introduit progressivement les langues nationales d'après un calendrier précis. D'autres pays comme la Gambie et le Sénégal ont adopté initialement l'anglais ou le français comme langue d'enseignement dans toutes les écoles, et après seulement quelques années se sont orientés vers une politique autorisant l'utilisation des langues nationales au cours des premières années d'enseignement primaire. Pierre Coly pense qu'au Sénégal 'les traditions coloniales et post-coloniales ont manqué d'exploiter' la diversité linguistique du pays. En Gambie, il existe un programme national des langues nationales (National Languages Project) visant à l'élaboration d'un nouveau cursus et de nouveaux matériels pour les écoles et faisant appel aux trois langues nationales principales, tandis qu'au Sénégal un certain nombre d'écoles ou de classes expérimentales ont été désignées pour utiliser une des langues nationales principales. En Zambie, l'anglais était pendant de nombreuses années la langue d'enseignement officielle dans toutes les écoles, mais Shadreck Hakalima explique que la réalité quotidienne dans les écoles était souvent différente de la politique officielle, pour des raisons d'ordre pratique principalement. Le gouvernement a récemment changé sa politique de la langue pour les écoles, en réponse à la divergence entre politique et pratique.

Une telle divergence entre la politique officielle d'un pays et la réalité quotidienne dans les écoles est souvent chose commune. Dr Lai Seng indique qu'à Madagascar 'les enseignants n'ont pas toujours respecté les consignes officielles.' Depuis la réforme de la politique gouvernementale, les enseignants adoptent parfois des techniques telles donner des 'explications en malgache, des résumés en français', ou d'autres méthodes dictées par leurs propres aptitudes linguistiques ou par les circonstances. Shadreck Hakalima explique qu'en Zambie, au temps où l'anglais était la langue d'enseignement officielle dans les écoles, les enseignants avaient souvent recours aux langues locales lorsqu'ils réalisaient que les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils tentaient de leur enseigner en anglais. Aujourd'hui cependant, lorsque la politique autorise l'utilisation des langues locales, il arrive que les enseignants ne connaissent pas la langue de la région de l'école dans laquelle ils enseignent, ou qu'ils soient disposés à enseigner dans une langue locale

mais ne disposent pas du matériel approprié. Dans la plupart des pays, il peut toutefois être difficile de déterminer ce qui se passe réellement dans les écoles, par manque de recherches ou d'informations concrètes. Les rapports d'inspection peuvent être trompeurs, dans la mesure où les enseignants et les élèves peuvent adopter une attitude différente en présence des inspecteurs.

Les études de cas soulèvent d'autres problèmes de politique liés au choix des langues utilisées dans l'éducation. Dans plusieurs pays, les langues utilisées dans l'éducation non formelle, notamment dans les campagnes d'alphabétisation pour adultes, peuvent être différentes des langues utilisées dans les écoles, en raison de la différence de la population ciblée et des objectifs. Cette différence peut entraîner des problèmes dans la mesure où les ouvrages éducatifs publiés pour l'éducation formelle ne peuvent pas être utilisés pour l'éducation non formelle, et vice versa.

Parmi les problèmes importants cités dans certaines études de cas figure la capacité des enseignants à enseigner dans des langues nationales ou locales différentes, et l'importance des langues utilisées et enseignées dans le cadre de la formation pédagogique. En décrivant la formation des enseignants en Zambie, Shadreck Hakalima montre la gravité du problème. La formation pédagogique est entièrement dispensée en anglais, y compris les principes linguistiques et la méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture en langues locales. Bien que les étudiants aient la possibilité d'apprendre une langue zambienne locale dans les centres de formation pédagogique, il se peut que cette langue ne soit pas celle du lieu dans lequel ils seront affectés après leurs études, auquel cas ils devront acquérir cette langue par eux-mêmes. La situation est d'autant plus compliquée qu'on pourra parler deux ou trois langues différentes dans une même région. Au titre de la nouvelle politique d'enseignement dans la langue utilisée dans la région, les enseignants ont la responsabilité de choisir la langue qui semble la plus appropriée pour leurs classes. Ce choix est susceptible d'entraîner des problèmes considérables dans les régions qui comptent plusieurs langues, et dans les classes dont l'origine géographique des élèves est très variée.

L'élaboration et la publication d'ouvrages et autre matériel en langues nationales et locales incombent souvent aux maisons d'édition privées ou aux ONG, plutôt qu'aux organismes gouvernementaux, bien qu'une fois encore la situation varie d'un pays à un autre. En Gambie, la division Curriculum Research and Professional Développement du Ministère de l'Éducation est responsable de l'élaboration du matériel éducatif, qui est ensuite produit par un autre organisme gouvernemental intitulé Book Production and Materials Resources Unit, qui a jusqu'à présent produit des ouvrages dans les trois langues nationales principales, ainsi qu'en anglais. Abdoulie Jobe indique cependant que le gouvernement gambien n'a pas encore élaboré de politique spécifique en matière de publication en langues nationales. De même au Sénégal, Pierre Coly

souligne qu'il n'existe aucune politique gouvernementale en matière de publication en langues nationales. Mais, alors qu'en Gambie les organismes gouvernementaux ont élaboré et produit du matériel scolaire en langues nationales, au Sénégal la production d'ouvrages en langues nationales a été entièrement assurée par les ONG.

Même si l'élaboration et la publication d'ouvrages en langues nationales sont entièrement assurées par des organismes non gouvernementaux ou des maisons d'édition privées, le gouvernement joue un rôle crucial en termes d'élaboration du programme scolaire. Il peut en dernier ressort approuver ou ne pas approuver l'utilisation de manuels scolaires dans les écoles, ou déterminer les politiques financières et le niveau de ressources disponibles pour l'achat de matériel. Ainsi, les politiques gouvernementales déterminent ce que les maisons d'édition considèrent comme commercialement viable. En Namibie, la politique gouvernementale encourage autant que possible la participation du secteur privé pour la production et la distribution d'ouvrages en langues nationales, mais Davids précise que 'le secteur de l'édition est dépendant de la demande du gouvernement.' Il cite l'association des éditeurs namibiens qui appelle à renforcer les liens de partenariat entre le gouvernement et les maisons d'édition privées pour développer des stratégies visant à encourager l'élaboration et la publication d'ouvrages en langues nationales.

L'édition était autrefois un monopole d'État dans de nombreux pays et les coûts d'élaboration et de publication de matériel éducatif étaient par conséquent souvent faussés par des subventions cachées. Les données de coûts n'étaient pas disponibles ou apparaissaient artificiellement faibles en raison des subventions non déclarées destinées à financer le papier ou d'autres matières premières, le salaire du personnel, ou les coûts de production ou de distribution. Les gouvernements essaient de plus en plus d'encourager le développement d'un marché libre de l'édition d'ouvrages éducatifs, réduisent ou suppriment les subventions, et introduisent des mesures de partage des coûts sous la pression économique et fiscale. Ces changements de politique ont de vastes répercussions sur les coûts d'élaboration et de publication, et sur la demande de matériel éducatif. Plusieurs études de cas évoquent le rôle des subventions lorsqu'elles décrivent ou proposent des stratégies de minimisation des coûts ou de promotion de l'élaboration et de la publication d'ouvrages en langues nationales. Ainsi, Pierre Coly suggère que le gouvernement sénégalais introduise un ensemble de subventions pour aider les maisons d'édition qui produisent des ouvrages en langues nationales, et Davids cite l'association des éditeurs namibiens qui pense que la clé de l'avenir réside dans une concertation possible entre le gouvernement et les maisons d'édition pour déterminer les besoins en matière de matériel éducatif, pour identifier les langues nationales qui constituent des marchés rentables pour les maisons d'édition privées, et pour désigner les langues qui devraient bénéficier de subventions publiques ou dont la publication devrait être prise en charge par les

organismes gouvernementaux, en raison de leur faible taille. Cependant, il convient d'examiner de telles propositions à la lumière des politiques générales des gouvernements en matière d'économie et d'éducation.

Problèmes de coûts

Les études de cas soulignent toutes le manque de données concrètes sur les coûts d'élaboration et de publication d'ouvrages en langues nationales, et les paragraphes précédents ont expliqué pourquoi il n'a pas été possible de mener des études spécifiques pour recueillir des données de coûts. Certaines études ont néanmoins recueilli des éléments d'information utiles concernant les coûts, souvent sous la forme d'illustrations, auprès de maisons d'édition ou d'ONG, comme dans le cas de Madagascar, de la Namibie et du Sénégal. De nombreuses études de cas soulèvent le problème crucial de l'importance des économies d'échelle. Ainsi, un éditeur namibien cite en exemple une publication d'ouvrages en 12 langues; les coûts pré-production d'un manuel de l'enseignant sont les mêmes (N\$8.000) dans toutes ces langues, mais dans le cas de l'oshindonga, la demande s'élève à 850 ouvrages, pour un coût unitaire de N\$26, mais à seulement cinq exemplaires en setswana, pour un coût unitaire de N\$1.600. Il existe d'autres exemples frappants de l'effet des économies d'échelle, facteur crucial déterminant le coût de publication dans certaines langues nationales dont le nombre de locuteurs est faible. Toutefois, il a été souligné à l'occasion de l'atelier que, même si les économies d'échelle semblent suggérer que les maisons d'édition devraient s'efforcer de produire des tirages élevés pour minimiser les coûts unitaires, les conditions de stockage et de distribution des ouvrages dans de nombreux pays africains rendent cette suggestion impraticable ou malavisée.

Il existe cependant très peu d'informations détaillées sur les coûts unitaires, et les études de cas indiquent que les chiffres, lorsqu'ils existent, varient souvent largement en raison des différences de qualité des ouvrages ou d'autres facteurs. L'arrivée des nouvelles technologies, comme par exemple la publication assistée par ordinateur, influe déjà profondément sur les coûts de publication dans certains pays, en modifiant le rapport entre volume de tirage et coût unitaire. L'élargissement de l'accès à ces technologies peut contribuer à réduire les coûts d'élaboration et de publication en langues nationales à l'avenir, mais d'autres facteurs comme la baisse des subventions, citée plus haut, peuvent quant à eux contribuer à leur augmentation.

En dépit de l'effort de certains gouvernements de restreindre les subventions dans un souci de réduire les dépenses publiques, il existe encore d'importantes subventions cachées qui rendent difficile l'évaluation des coûts réels d'élaboration et de publication de matériel éducatif. Plusieurs études de cas indiquent que les coûts d'élaboration de manuels scolaires ne sont pas reflétés dans les coûts estimatifs de

production d'ouvrages en langues nationales; en effet, le coût de main-d'œuvre des spécialistes chargés de l'élaboration des programmes, des conseillers et des enseignants qui participent à l'élaboration, à la rédaction ou à la traduction et l'évaluation des manuels scolaires n'est pas évalué, ces personnes étant généralement des fonctionnaires rémunérés par des fonds publics. Ainsi en Gambie, les commissions de langues responsables de l'élaboration d'ouvrages en langues nationales sont principalement des employés du secteur public, tandis qu'en Zambie le Curriculum Development Centre, organisme responsable de la préparation des ouvrages scolaires (y compris en langues locales), est entièrement financé par l'État.

Dans certains cas, les seules données disponibles concernaient le prix de vente des livres et non les coûts, deux notions très différentes comme le montrent plusieurs études. Les exemples donnés pour Madagascar indiquent que le prix de vente des livres produits et vendus par un organisme allemand d'éducation pour adultes est le même quel que soit le prix de revient réel de chaque ouvrage, mais que le coût unitaire de livres vendus 2.000 francs malgaches varie de 1.774 à 9.000 francs. De même en Namibie, un éditeur vendra des livres au même prix quelle que soit la langue, malgré la variation importante du coût unitaire résultant des économies d'échelle et d'autres facteurs, comme indiqué précédemment. Il s'agit là d'un exemple frappant d'intersubventionnement par l'éditeur, autrement dit une situation dans laquelle les acheteurs de livres publiés dans une langue dont le nombre de locuteurs est important subventionnent en réalité les locuteurs de langues minoritaires. Cette stratégie peut s'avérer nécessaire à une période où la politique de la langue et la politique en matière d'édition en Namibie sont encore en phase transitoire, mais elle ne résout pas la question de sa viabilité à long terme.

Les livres étaient autrefois fournis gratuitement dans de nombreux pays, mais les restrictions budgétaires ont poussé de nombreux états africains à introduire des programmes de participation aux coûts pour réduire la pression exercée sur les budgets publics décroissants. Le gouvernement zambien espère s'orienter vers une situation où les livres scolaires seront publiés dans le secteur privé et vendus au prix du marché, mais Shadreck Hakalima souligne qu'en dépit de l'influence qu'un tel changement de politique a commencé à exercer sur les maisons d'édition, la situation n'évolue que très lentement et la Zambie ne possède toujours pas de secteur privé de l'édition. En Gambie, le gouvernement a introduit un programme de partage des coûts, sous la forme d'un système de prêt de livres, mais ce programme ne s'applique jusqu'à présent qu'aux manuels scolaires en anglais (il est prévu que le programme soit étendu aux langues nationales à l'avenir).

Les politiques de financement sont donc cruciales pour déterminer l'étendue des coûts (autrement dit les éléments de coûts qu'il convient de prendre en compte dans les coûts estimatifs de production de matériel éducatif) et le mode de partage des coûts entre le gouverne-

ment, les ONG, les écoles et les utilisateurs finaux des ouvrages (autrement dit les élèves, les adultes qui participent aux programmes d’alphabétisation, etc.) Plusieurs études de cas indiquent que le changement vers un plus large partage des coûts soulève des questions importantes d’égalité et d’accès à un prix abordable pour les familles les plus défavorisées ou les locuteurs de langues minoritaires, questions que les études de cas n’ont pas pu examiner de manière approfondie.

Bénéfices et efficacité

Il n’existe aucune donnée concrète sur les bénéfices et l’efficacité des ouvrages éducatifs en langues nationales dans les pays visés par les études de cas. Comme nous l’avons expliqué précédemment, il n’a pas été possible de recueillir des données sur la performance des élèves ou les taux de redoublement ou d’abandon en cours d’études; ces données n’existaient pas et il n’a donc pas été possible de quantifier les bénéfices de l’utilisation d’ouvrages en langues locales ou nationales. Le programme National Language Project de la Gambie, qui prévoit la fourniture de matériel éducatif dans trois langues nationales, est un projet expérimental de trois ans qui envisage d’évaluer les résultats, y compris la performance des élèves des écoles qui seront choisies pour utiliser les langues nationales dans les classes de niveau 1 à 3, par rapport à une étude consacrée à la performance des élèves d’écoles témoins choisies. Ce projet produira des données précieuses qui pourront servir à évaluer les bénéfices de l’utilisation des langues nationales dans les écoles primaires de Gambie, et à mesurer le rapport coût-efficacité du matériel d’enseignement élaboré pour l’étape pilote. Ce projet pilote ne venant que de commencer, aucun résultat n’est encore disponible.

Malgré le manque de données concrètes, les études de cas citent de nombreux exemples de bénéfices perçus, et non de bénéfices mesurés, parmi lesquels:

- bénéfices éducatifs ex: meilleur apprentissage des élèves, baisse du nombre d’abandons en cours d’études et de redoublements.
- bénéfices sociaux (ex: meilleure diffusion de l’information de santé, VIH/SIDA etc.)
- bénéfices culturels (ex: en encourageant le sentiment de fierté de l’identité culturelle nationale et en faisant mieux connaître les traditions orales africaines).

En Gambie, par exemple, malgré l’absence de résultats mesurables du projet pilote ou de l’utilisation des langues nationales dans les programmes d’alphabétisation pour adultes, Abdoulie Jobe suggère que huit types de bénéfices ont été observés à la suite de la hausse du taux d’alphabétisation dans les langues nationales, bien que ces bénéfices n’aient pas été mesurés. Ces bénéfices concernent l’emploi, les affaires publiques, la transmission d’informations essentielles, la religion et la culture.

Les études de cas citent plusieurs exemples de bénéfices éducatifs perçus résultant de l'utilisation des langues nationales dans les écoles, comme par exemple une meilleure compréhension par les élèves, notamment au cours des premières années d'enseignement primaire. Toutefois, ces bénéfices ne se traduisent pas toujours par des améliorations mesurables de performance. Ainsi, l'étude de cas de Madagascar rapporte que lorsque le malgache était utilisé comme principale langue d'enseignement dans les établissements primaires et secondaires de premier cycle, ainsi que dans les cours d'alphabétisation pour adultes, entre 1976 et 1989, les étudiants comprenaient mieux ce qui leur était enseigné, les jeunes se sentaient ainsi plus à la hauteur et plus libres de s'exprimer; l'identité culturelle malgache s'en est trouvée renforcée et l'augmentation du nombre de lecteurs malgaches a encouragé l'essor de l'écriture dans cette langue. Dr Lai Seng pense que 'la population a gagné en maturité politique et le niveau de connaissances techniques a augmenté, grâce au rapprochement et à la diversification des liens avec l'écriture.' Il observe aussi cependant un nombre élevé de redoublements et d'abandons en cours d'études primaires. Son analyse montre clairement que la décision d'utiliser la langue nationale comme langue d'enseignement à Madagascar n'a pas automatiquement entraîné une hausse de la performance. Il souligne toutefois que la raison peut venir de problèmes de mise en œuvre, comme par exemple une pénurie de manuels scolaires et une formation insuffisante des enseignants.

Ceci nous rappelle de manière utile qu'il n'est pas toujours facile de faire une distinction entre les bénéfices perçus de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation et l'efficacité de fournir des ouvrages éducatifs dans ces langues. Plusieurs études de cas semblent passer de manière imperceptible de la question des bénéfices de l'utilisation des langues nationales dans l'éducation à la question de l'efficacité du matériel éducatif. De nombreuses études de cas témoignent avec éloquence de l'importance des ouvrages de lecture pour l'enseignement et le soutien de l'alphabétisation, tant au niveau de l'école que de celui des campagnes d'alphabétisation pour adultes; cependant, malgré les appels bien sentis en faveur d'ouvrages de lecture plus nombreux et de meilleure qualité, il est peu probable que les fonctionnaires responsables de l'affectation des budgets publics ou scolaires y répondent en octroyant des ressources supplémentaires s'ils ne sont pas convaincus de leur rentabilité par des données concrètes. Malheureusement, le type de données concrètes produit par Harbison et Hanushek au Brésil n'est pas encore disponible en Afrique.

Certaines études de cas suggèrent que, de même qu'il existe des bénéfices perçus, il existe aussi des problèmes perçus lorsque les pays changent de politique de langue d'enseignement dans les écoles ou encouragent l'utilisation des langues nationales dans l'éducation. Ainsi, Dr Lai Seng observe qu'au cours de la période de malgachisation à Madagascar, les parents n'étaient guère convaincus des bénéfices, et certains y étaient même hostiles. Selon ses propres termes, 'Les parents

disaient qu'ils ne voyaient aucun intérêt à envoyer leurs enfants à l'école pour apprendre le malgache, qu'ils connaissent déjà'. Parmi les problèmes perçus cités dans d'autres études de cas figurent le manque de perspectives d'emplois utilisant les langues locales, la pénurie d'enseignants capables de maîtriser plusieurs langues et la pénurie d'ouvrages de lecture dans de nombreuses langues nationales ou locales. Ces problèmes sont tous considérés comme susceptibles de réduire l'efficacité ou les bénéfices potentiels que représenterait l'utilisation des langues locales dans les écoles.

Stratégies possibles de minimisation des coûts de publication en langues locales

Parmi les exemples de stratégies cités, plusieurs ont été utilisés ou pourraient être utilisés par les gouvernements pour réduire les coûts de publication ou d'utilisation des livres en langues locales et régionales. Les stratégies déjà en place dans certains pays comprennent le financement de matériel en langues nationales par des donateurs (Madagascar et Zambie), des abattements fiscaux visant à réduire le coût des matériels importés (déjà en place en Zambie et proposés par Pierre Coly pour le Sénégal), ainsi que d'autres abattements fiscaux et des subventions destinées aux ONG et aux organismes qui participent à la production de matériel en langues nationales. Une autre stratégie déjà en place dans plusieurs pays (comme en Gambie et en Zambie) consiste à ce que l'État subventionne les coûts d'élaboration et de préparation des livres et des matériels en rémunérant le personnel chargé d'élaborer les programmes, de rédiger et de traduire.

Plusieurs études de cas proposent aussi que l'État aide à développer une industrie du livre. Au Sénégal par exemple, Pierre Coly s'exprime en faveur d'un renforcement des centres de ressources éducatives, qui existent déjà mais qui sont pas encore efficaces. Il est aussi partisan de subventions sélectives des matières premières et du matériel de publication pour les maisons d'édition qui produisent du matériel éducatif, d'abattements fiscaux et d'autres subventions. Il propose en outre différentes manières d'encourager les auteurs à produire du matériel nouveau en langues nationales. La mise en place d'un système reconnu visant à confier la rédaction et la traduction d'ouvrages éducatifs à des auteurs, moyennant une rémunération ou des honoraires adéquats et le soutien d'un dispositif exécutoire de droit d'auteur, serait de nature à encourager les enseignants, les auteurs et d'autres professionnels à participer à la conception et à la production de matériel éducatif. Coly suggère qu'une telle initiative au Sénégal devrait être lancée sous les auspices de l'USLAN (Union des écrivains sénégalais en langues nationales). Les pays ne bénéficiant pas d'une telle organisation pourraient faire appel à des mécanismes visant à encourager la rédaction et la production de nouveaux matériels. En Namibie, l'Association des Éditeurs Namibiens a fait diverses propositions allant dans le sens d'une

plus grande coopération entre l'État et les maisons d'édition privées.

Le fait que certaines langues soient parlées dans plusieurs pays suggère une coopération possible entre les régions et les pays qui possèdent des langues locales ou régionales communes, comme par exemple le Sénégal et la Gambie, le Mali et la Guinée, ou la Namibie et l'Angola. Il existe déjà quelques cas isolés de coopération, mais les participants aux ateliers se sont exprimés en faveur d'une plus grande coopération entre les nations pour accroître la demande et ainsi réduire le coût de la fourniture de matériel dans certaines langues régionales, comme le oulof, langue commune à la Gambie et au Sénégal, ainsi que d'autres pays d'Afrique de l'Ouest. Certains se sont déclarés favorables à une coopération régionale entre la Namibie, l'Afrique du Sud et d'autres pays frontaliers, afin d'encourager l'élaboration et la production de matériel dans les langues locales et nationales communes à plusieurs pays du Sud de l'Afrique.

Conclusions

Ces études de cas constituent certainement une première tentative qu'il convient de poursuivre à l'avenir pour inclure des études plus détaillées dans ces cinq pays et couvrir d'autres pays d'Afrique, afin de mieux comprendre les notions de coût-efficacité et de les appliquer dans des domaines de politique variés dont ces notions étaient absentes. Malgré les nombreuses insuffisances en matière d'information et la nécessité de procéder à des améliorations pour arriver à produire des estimations de coûts et d'efficacité entièrement comparables, les études de cas représentent un progrès significatif vers une meilleure compréhension des problèmes et de l'échange d'expériences.

Les études de cas ont soulevé un certain nombre de questions importantes. Elles attirent par exemple l'attention sur la nécessité de faire une distinction entre:

- Déclarations de politique officielle sur la politique de la langue et la réalité quotidienne dans les écoles
- Le coût de production et le prix de vente des livres.

Elles soulignent la nécessité de collecter un plus grand nombre de données afin de planifier et de suivre l'évolution des nouvelles politiques introduites en matière de langue d'enseignement et de fourniture de matériel en langues nationales. Des études systématiques pourront s'avérer nécessaires pour recueillir des données sur les coûts et les résultats en termes éducatifs, mais aussi sur les langues parlées par les élèves et par les enseignants à différents niveaux d'éducation, dans le cadre de types d'enseignement et de régions différents, et sur l'accès au matériel éducatif dans différentes langues et sur l'utilisation de ce matériel.

Il convient de mener des travaux supplémentaires pour recueillir des estimations précises de coûts en matière d'élaboration, de préparation, de production et de distribution de livres, et pour évaluer les subven-

tions et les coûts cachés de publication de matériel éducatif. De même, il convient de mener des travaux supplémentaires pour traduire les bénéfices perçus décrits dans plusieurs études de cas en bénéfices mesurables, comme par exemple en termes de hausse du taux d'alphabétisation et du niveau d'apprentissage, et de baisse des taux de redoublement et d'abandon en cours d'études. La rentabilité relative de différents types de matériels, de différentes techniques de production et de différentes manières de former et d'encourager les enseignants à utiliser les matériels en langues nationales, demande aussi à être étudiée.

Plusieurs études de cas soulignent l'importance de la question globale de la formation des enseignants pour leur permettre d'enseigner de manière efficace en langues locales et nationales. Il est clair qu'il s'agit là d'un thème essentiel pour tout pays qui envisage de changer de langue d'enseignement dans les écoles. Des travaux de recherche supplémentaires sont aussi nécessaires concernant la durée optimale d'apprentissage par les élèves dans leur langue maternelle ou dans une langue locale ou nationale, et le niveau d'enseignement auquel il est propice d'introduire un enseignement bilingue ou plurilingue. Des différences considérables apparaissent entre les différents pays. Certains pensent que deux ou trois années d'enseignement en langue maternelle suffisent, tandis que d'autres pays sont partisans d'un enseignement en langues nationales qui s'étalerait sur une plus longue durée.

Ces études de cas démontrent l'importance des corrélations et des liens entre les politiques gouvernementales en matière de langue et d'éducation, y compris les politiques en matière de progression scolaire, de programme, de financement et de formation pédagogique. Ces politiques gouvernementales affectent également la volonté des maisons d'édition à concevoir et à publier des livres et matériels en langues locales, et par là-même déterminent l'accès aux ouvrages de lecture susceptibles d'améliorer ou de gêner de manière significative la capacité des nouveaux alphabètes à conserver leur alphabétisation.

Enfin, bien que ces études de cas ne constituent qu'une première étape, elles partagent toutes la même conviction, voire même démontrent l'importance des notions d'analyse de coût-bénéfice et de coût-efficacité, quant à la question de savoir si, et comment, les pays devraient promouvoir la production, la fourniture et l'utilisation de matériel éducatif en langues nationales et locales. Tout porte à croire aujourd'hui, en Afrique comme dans les autres pays en voie de développement, que les manuels scolaires et autres matériels éducatifs ne sont pas seulement des ressources importantes pour les écoles et l'éducation non formelle; en effet, une fourniture et une utilisation plus large de ces matériels peuvent constituer l'une des formes les plus rentables d'investissement des ressources publiques. Ces études de cas montrent qu'il convient aussi d'aborder dans un cadre de coût-efficacité la question de la langue de ce matériel, question dont l'importance est de plus en plus reconnue en matière d'éducation, de culture et de politique. Il reste à

espérer que ces études de cas permettront de stimuler et d'encourager d'autres travaux de recherche dans ce domaine, et à diffuser les résultats de ces nouvelles initiatives afin de voir appliquer l'analyse de coût-efficacité à la fourniture de matériel éducatif en langues nationales.

Références

- Akinasso, F. N. (1993) Policy and Experiment in Mother-Tongue Literacy in Nigeria. *International Review of Education*, Vol. 39 No 4, pp. 255–285
- Cleghorn, A., Merrit, M. and Abagi, J. O. (1989) Language Policy and Science Instruction in Kenyan Primary Schools, *Comparative Education Review* Vol. 33, No 1
- Fuller, Bruce (1986) Raising School Quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning? *World Bank Discussion Papers*, No 2
- Hanushek, Eric A., Gomes-Neto, Joao Batista and Harbison, Ralph W. (1992) Self Financing Educational Investments: The Quality Imperative in Developing Countries, Papier rédigé pour le Groupe d'étude ESRC consacré aux Aspects économiques de l'éducation, Londres, mai 1992
- Harbison, Ralph W. and Hanushek, Eric A. (1992) *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil* New York, Oxford University Press
- Heneveld, Ward and Craig, Helen (1996) *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*, Document technique de la Banque Mondiale No. 303, Africa Technical Department Series
- Heyneman, Stephen P., Farrell, Joseph P. and Sepulveda-Stuardo, Manuel A., (1981) Textbooks and Achievement in Developing Countries: What we Know, *Journal of Curriculum Studies* Vol. 13, No 3, pp. 227–246
- Ministère de l'Éducation de Base (MEB) du Mali (1996) *Problématique de l'Utilisation des Langues Nationales dans les Systèmes Éducatifs: cas du Mali République du Mali*, MEB
- Patrinos, Harry A. and Velez, Eduardo (1995) *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala*, World Bank HCO Dissemination Notes, No 60, octobre 1995.
- Psacharopoulos, George and Woodhall, Maureen (1985) *Education for Development: An Analysis of Investment Choices* New York: Oxford University Press
- Woodhall, Maureen (1992) *Cost-Benefit Analysis in Educational Planning*, Troisième édition, *Fundamentals of Educational Planning* No. 13, Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning
- Groupe de travail sur l'Analyse des politiques et des études en matière d'éducation (WGER&PA) (1996) *A Synopsis of Research Findings on Languages of Instruction and their Policy Implications for Education in Africa* Document de travail de la réunion des Ministères Africains de l'Éducation et du Colloque sur les Langues d'enseignement, Accra, Ghana, 26 au 30 août 1996

LA GAMBIE ABDOULIE JOBE

Le contexte social, économique et éducatif

Le recensement de la population gambienne effectué en 1993 révèle qu'au cours de cette même année le pays comptait 1,03 millions d'habitants et que le taux de croissance annuel de la population était de 4,2%. Un peu plus de 60% de la population se situe dans la tranche d'âge des 0 à 24 ans, dont 42,5% entre 0 et 14 ans. La projection de population pour 1995 était de 1,13 millions, ce qui indique une accélération considérable du taux de croissance de la population.

La Gambie, située sur la côte occidentale de l'Afrique, couvre une superficie de 10.689 km². D'après les dernières prévisions de la Banque Mondiale, le produit national brut (PNB) par habitant serait de US\$ 330 en 1994.

Les chiffres du Central Statistics Office estime le taux d'alphabétisation à:

Moyenne nationale	41%
Hommes	55%
Femmes	27%

Effectif scolaire

Les statistiques annuelles en matière d'éducation publiées par le service de la planification (Planning Unit) du Ministère de l'Éducation indiquent qu'au cours de l'année scolaire 94/95 l'effectif scolaire dans l'enseignement primaire s'élevait à 113.419, à savoir 7,5% de plus que l'année précédente. En 93/94 et 92/93 le taux de croissance de cet effectif était respectivement de 8,4% et 7,3%. L'effectif scolaire féminin dans le primaire est passé de 41% en 92/93 à 42,1% en 93/94 et à 42,6% en 94/95.

L'effectif scolaire total dans les établissements secondaires de premier cycle s'élevait à 21.050 en 94/95, soit une augmentation de 17,6% par rapport à l'année précédente. Le taux de croissance de l'effectif scolaire était de 4,2% en 93/94 et 18,7% en 92/93. L'effectif scolaire féminin dans les établissements secondaires de premier cycle en 92/93, 93/94 et 94/95 est resté assez constant à 38%, 37,3% et

37,8% respectivement. L'effectif scolaire total en 94/95 dans les établissements secondaires de deuxième cycle était de 10.517, soit une augmentation de 14,1% par rapport à 93/94. Le taux de croissance de l'effectif scolaire en 93/94 était de 5,3%, contre 19,6% en 92/93.

Le rapport intitulé *Éducation For All Mid-Decade* s'est penché sur l'ensemble des secteurs du système d'éducation et a mis en lumière plusieurs points importants portant sur la qualité, la pertinence et l'accessibilité du système d'éducation. Ce rapport a permis de montrer que la Gambie a un taux d'analphabétisme élevé, et que cet analphabétisme est plus important dans les régions rurales que dans les régions urbaines. Il a d'autre part permis d'établir une corrélation entre l'analphabétisme et la pauvreté. C'est pourquoi l'alphabétisation tient une place très importante en matière de lutte contre la pauvreté.

Le manque de matériel éducatif, le pourcentage élevé d'enseignants non qualifiés et la nécessité de rendre le curriculum plus pertinent sont autant de facteurs qui font qu'il est impératif d'accorder une plus grande importance à la qualité et à la pertinence du type d'éducation de base dispensée.

Les objectifs quantitatifs d'effectifs à terme sont les suivants: (Figure 2.1)

Figure 2.1 Objectifs quantitatifs d'effectifs à terme

	<i>Année de base 1995</i>	<i>Moyen terme 2000</i>	<i>Objectif 2005</i>
	%	%	%
Taux d'inscription brut (moyen)	60	72	85
Taux d'inscription brut féminin	50	65	80
Taux d'analphabétisme (moyen)	70	53	35
Taux d'analphabétisme féminin	80	60	40

Source: *Master Plan for the Renewal of Education (Ministère de l'Éducation)*

Structure du système d'éducation

La structure du système d'éducation en Gambie est de type 6 - 3 - 3, à savoir six ans d'enseignement primaire, trois ans d'enseignement secondaire de premier cycle et trois ans d'enseignement secondaire de deuxième cycle. Ces neuf années d'éducation de base sont suivies par un cycle sélectif d'enseignement secondaire. Le taux d'abandon en cours d'études primaires et secondaires de premier cycle, associé au nombre de places limitées dans les établissements secondaires de deuxième cycle, ne permet pas d'atteindre un effectif scolaire important dans le secondaire de deuxième cycle.

A l'issue de leurs 12 années de scolarité, les élèves sont jugés suffisamment préparés pour suivre un enseignement universitaire ou pour entrer dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. La poli-

tique d'éducation met l'accent, entre autres, sur un accès plus large à l'éducation, sur une plus grande pertinence et une meilleure qualité de l'enseignement, et sur un soutien rentable de l'enseignement.

Redoublements et abandons

On considère que les enfants qui redoublent une classe n'ont pas les compétences nécessaires pour passer dans la classe supérieure. C'est là le signe d'un apprentissage déficient. L'incapacité d'atteindre un taux de progression satisfaisant d'une classe à une autre peut résulter de nombreux facteurs, comme par exemple l'utilisation de l'anglais comme support d'enseignement. L'anglais est imprégné d'une culture qui est étrangère aux élèves, et son utilisation comme support d'enseignement rend inutiles les langues que les élèves utilisent à la maison, du point de vue de l'école. Ceci à son tour signifie que les élèves interprètent le rejet de leurs langues comme une indication que l'école les rejettent pour ce qu'ils sont. Le taux élevé de redoublement et d'abandon en cours d'études peut être perçu comme un signe de déficience au sein du système éducatif.

Aucune collecte systématique de données n'a été effectuée concernant l'abandon en cours d'études, mais le service de la planification du Ministère de l'Éducation a fait appel à une méthode indirecte basée sur une cohorte estimative pour tenter d'analyser le taux d'abandon. Cette technique est empruntée à la démographie et consiste à faire une distinction entre les élèves qui suivent les voies suivantes:

- passage en classe supérieure
- redoublement
- abandon en cours d'études

L'utilisation de cette méthode a pour avantage de permettre d'évaluer les taux de progression au niveau national, mais l'effet de la migration interrégionale des élèves s'en trouve nullifié, car ces élèves demeurent dans le système dans le total final. D'autre part, cette méthode ne prend pas en compte les élèves qui abandonnent mais qui se réinscrivent ultérieurement.

Les données collectées de 91/92 à 94/95 ont été analysées. Au cours de cette période, la situation est plus ou moins la même quant au nombre total de redoublements et d'abandons et à la proportion féminine à cet égard. Sur l'effectif scolaire total, les redoublements s'élevaient à 14% en 93/94 et 92/93, contre 15% en 91/92, tandis que les abandons représentaient 7% en 91/92, 92/93 et 93/94. On a pu observer des tendances similaires concernant l'effectif féminin au cours de ces mêmes années, à l'exception de certaines anomalies concernant les filles des classes de niveau 4 (anomalies qui devront faire l'objet de recherches et d'analyses supplémentaires).

Le taux de redoublement est très élevé à la fin des trois premières années de scolarité (respectivement 19%, 19% et 20%) et à la fin des trois dernières années (respectivement 25%, 20% et 21%). La raison,

facilement explicable, est double: dans les premières années, admission d'enfants dont l'âge est inférieur à l'âge normal et le manque de places dans les classes de niveau 7.

Le taux cumulé de redoublement et d'abandon est très élevé. Le taux cumulé était de 22% en 92/93 et de 21% en 93/94 et en 94/95. Autrement dit, chaque année plus d'un élève sur cinq redouble sa classe ou quitte l'école. Des mesures appropriées sont nécessaires pour contrôler et réduire le taux de redoublement et d'abandon en cours d'études afin de réduire le niveau de déperdition d'éducation et optimiser l'utilisation des ressources disponibles.

Situation de la langue

La langue officielle du pays est l'anglais. Aucune étude n'a été menée jusqu'à présent pour déterminer le nombre d'enfants parlant différentes langues dans les écoles. Toutefois, la répartition de la population gambienne par ethnicité en 1993 est la suivante: (Figure 2.2)

Figure 2.2 Répartition de la population gambienne par ethnicité en 1993

ethnicité/Langue	Total	Pourcentage
mandinka/jakanka	353 840	39,5
fula/tukulor	168 284	18,8
ouolof	136 546	14,6
jola/karoninka	95 262	10,6
saralhule	79 690	8,9
serere	24 710	8,8
manjago	7 458	0,8
banbara	6 194	0,7
autres langues gambiennes	11 023	1,2
ethnicité non précisée	2 578	0,3

Source: Central Statistics Office 1993.

La politique de la langue

Avant l'indépendance, et plus précisément jusqu'en 1973, l'anglais était utilisé comme support d'enseignement dans les écoles et les centres de formation pédagogique. En 1973, beaucoup avaient le sentiment que la Gambie avait atteint une étape de son histoire et que les attentes et les demandes de la société exigeaient la mise en œuvre d'un enseignement différent. On pensait alors que l'enseignement des langues dans les premières années du cycle primaire devait être inextricablement lié à la culture. De ce sentiment émergea la prise de conscience de la nécessité d'enseigner et de préserver les langues indigènes. La politique d'éducation (Educational Policy), chapitre 17.6 (1973), précise:

L'utilisation des langues locales sera accrue dans les écoles primaires. Il est un fait reconnu que le rythme d'acquisition des connaissances et la capacité de mémorisation sont susceptibles d'être plus élevés lorsque les enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle, avec le soutien de matériel approprié. Ceci inclura l'enseignement de l'anglais.

De nombreux auteurs ont développé l'hypothèse selon laquelle un enfant qui arrive à l'école avec sa propre langue et à qui on demande d'apprendre une deuxième langue rencontrera forcément des problèmes qui seront différents de ceux d'un enfant qui reçoit un enseignement dans sa langue maternelle. Les enfants sont susceptibles de ne pas apprendre de manière efficace pour les raisons suivantes:

- ils ne peuvent pas développer leur propre pouvoir de réflexion tout en essayant de maîtriser une langue cible,
- ils n'utilisent pas les premières années de leur scolarité pour développer leurs idées et leur expression personnelle dans la langue qui leur est habituelle en dehors de l'école.

La déclaration de politique ci-dessus avait pour but de s'attaquer à ces problèmes en encourageant l'utilisation des langues locales. Malheureusement, sa mise en œuvre fut compromise par des problèmes liés à un manque de moyens financiers.

La politique d'éducation 1988–2003 vit le jour à l'issue de la Conférence Nationale sur l'Éducation. L'une des pierres angulaires de cette politique est un double engagement en faveur d'un enseignement général pour les classes de niveau 1 à 9 prévoyant l'enseignement dans les trois principales langues nationales (mandingue, ouolof, peul) ou de l'une de ces langues, et l'amélioration radicale de la qualité de l'enseignement au cours des neuf premières années de scolarité formelle. Cet engagement passe par une plus grande pertinence du curriculum et par une meilleure pratique de l'enseignement et de l'apprentissage.

En parallèle avec ces objectifs à long terme, le National Languages Project vise à améliorer le contenu des programmes et à identifier les moyens d'accroître l'efficacité des enseignants et les possibilités d'apprentissage pour les élèves. Dans le même temps, le projet est conçu pour accroître la capacité des institutions, notamment au sein de la division Curriculum Research and Professional Development du Ministère de l'Éducation, de promouvoir et de soutenir de manière durable l'utilisation des langues nationales dans les écoles gambiennes.

L'objectif de développement qui sous-tend cette politique se voit reflétée dans les principes directeurs de l'éducation gambienne et les objectifs d'enseignement scolaire contenus dans la politique d'éducation (1988–2003), qui énonce:

L'éducation doit être étroitement liée à la réalité quotidienne et aux conditions de travail des Gambiens, aux langues et aux valeurs sociales et religieuses qui sont à la base du patrimoine de la nation, et aux nécessités et attentes économiques et sociales associées à la vie dans le cadre d'une économie de marché et d'un monde de plus en plus technologique et interdépendant.

Cette politique précise par ailleurs que la tâche de l'école devrait être aussi de promouvoir:

...une éducation générale qui permettra à l'élève de développer pleinement ses capacités et par là-même de contribuer à la vie de sa communauté et de sa nation en général.

Pour servir ces principes sous-jacents et les objectifs de l'enseignement scolaire, la politique propose d'inclure dans le curriculum des classes de niveau 1 à 6 des langues nationales (mandingue, oulof et peul) qui devraient constituer le support d'enseignement des classes de niveau 1 et 2 et être enseignées comme matières à partir des classes de niveau 3. L'anglais, qui est la langue officielle du pays, devrait être enseigné comme matière à partir du niveau 1 et devenir le support d'enseignement à partir du niveau 3.

La politique recommande par ailleurs l'élaboration d'un programme général au niveau secondaire de premier cycle pour assurer une continuité logique et connexe avec le travail mené dans les classes de niveau 1 à 6. À ce programme devraient figurer les langues nationales et étrangères suivantes: mandingue, oulof, peul, anglais et français ou arabe.

D'après la politique d'éducation (1988–2003), l'éducation non formelle en Gambie est déterminée, entre autres, par les considérations suivantes:

- une campagne de grande envergure prenant en compte les besoins spécifiques des groupes cibles.
- les langues nationales, l'anglais et l'arabe sont les langues d'enseignement. D'autres langues indigènes pourront être utilisées si les ressources disponibles le permettent et si cette utilisation répond aux besoins de groupes cibles spécifiques.
- les programmes d'alphabétisation devront tenir compte de la nécessité de soutenir l'alphabétisation de manière durable. Ceci s'applique aussi à l'alphabétisation des enfants qui abandonnent en cours d'études primaires. Il conviendra d'examiner les moyens rentables de fournir des ouvrages de lecture dans les bibliothèques des régions rurales, les centres de ressources, mais aussi par l'intermédiaire de bulletins périodiques.
- les programmes d'éducation non formelle devraient encourager l'apprentissage de nouvelles aptitudes en tant qu'élément de services d'alphabétisation.
- tous les programmes de développement introduits en Gambie devraient contenir des éléments d'éducation de base.

La politique d'éducation identifie les domaines devant faire l'objet d'une attention particulière et à aborder en conséquence au niveau formel, tels que: accès, équité et qualité. L'accent est mis sur l'égalité des chances et de l'accès. A un meilleur accès devrait correspondre une éducation de haute qualité. Ceci inclut, entre autres, la production de matériel éducatif destiné à développer des aptitudes de lecture, d'écriture, de calcul, de vie pratique et de culture.

Ceux qui ont échoué dans le système formel, pour quelque raison que ce soit, peuvent bénéficier d'opportunités dans le cadre de programmes d'éducation non formelle et de projets offrant des formations d'alphabetisation et post-alphabetisation, des spécialisations professionnelles et des activités génératrices de revenu, de l'instruction civique et des programmes de sensibilisation à l'environnement.

Le gouvernement de la Gambie est conscient de la dure nécessité de modifier et d'accroître l'efficacité des stratégies existantes en matière d'éducation, de réformer l'administration de l'éducation et d'élaborer des mesures destinées à satisfaire les nécessités de base de l'enseignement et de l'apprentissage de la manière la plus rentable possible. Le principal obstacle émaillant l'enseignement et l'apprentissage dans nos écoles est le problème du matériel éducatif imprimé. Ce problème crucial n'est pas simplement perçu dans le cadre des techniques pédagogiques, mais plutôt dans le cadre économique du processus d'enseignement global.

L'accent est mis actuellement sur le matériel éducatif, considéré comme le noyau de l'enseignement, à la lumière du nombre considérable d'enseignants non qualifiés dans le système d'éducation. Sans ces outils d'enseignement et d'apprentissage, on prend conscience que le simple fait de connaître des méthodes pédagogiques ne suffit pas à atteindre un niveau efficace d'enseignement et d'apprentissage, notamment au cours du premier cycle d'enseignement.

Les manuels scolaires constituent le matériel éducatif le plus élémentaire, et leur degré d'utilisation varie en fonction du niveau d'enseignement, en fonction de leur disponibilité et selon qu'ils sont fournis gratuitement ou vendus, et à quel prix.

Un des objectifs fondamentaux de l'éducation est d'aider les enfants à devenir alphabètes. En l'absence des livres et ouvrages de lecture nécessaires, la simple acquisition de ces aptitudes serait futile. Il faut offrir des possibilités d'utiliser ces aptitudes et d'empêcher le retour à l'analphabétisme. Les livres peuvent favoriser l'épanouissement personnel, qu'ils soient utilisés pour le simple plaisir de lire ou pour rechercher des informations.

Dans le cas de la Gambie, où s'exprime un désir d'alphabetiser en masse et de renforcer les liens entre le foyer, l'école et la transmission de masse des connaissances, l'accès aux livres en langues nationales est considéré comme essentiel.

La politique d'éducation nationale précise:

- la pénurie d'ouvrages éducatifs est un motif de plainte courant;
- il est proposé d'augmenter de manière significative le montant de dépense affecté par élève au matériel éducatif, dont le coût sera pris en charge par l'État et l'utilisateur;
- l'approvisionnement et la distribution d'ouvrages éducatifs seront confiés à la section Services Division du Ministère de l'Éducation et contrôlés au niveau de chaque école par le service 'Inspectorate Unit.'

La politique de publication de manuels scolaires et de matériel complémentaire en langues nationales

Contexte

Le service CRPDD (Curriculum Research and Professional Development Division) est responsable, entre autres, des travaux de recherche et de préparation du matériel curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire de premier et de deuxième cycle en Gambie. Parmi ces responsabilités figure la mise en œuvre des déclarations de politique du Gouvernement, en matière de développement curriculaire, de préparation des plans d'études et du contenu du matériel éducatif.

Dans le cadre de ces activités, les membres d'une commission sont invités à travailler en collaboration avec des spécialistes. Une matrice de sujets a été choisie pour la production de matériel d'enseignement et d'apprentissage. Parmi ce matériel figurent des manuels de langue mandingue, ouolof et peul, de mathématiques, de sciences, d'études géographiques et biologiques de l'environnement et de sciences sociales, ainsi que des manuels de formation destinés aux enseignants.

Accès aux manuels scolaires

Aucun plan détaillé n'a encore été établi concernant les manuels scolaires en langues nationales. Cependant, pendant de nombreuses années, comme il a été indiqué précédemment, on a pu assister à une pénurie importante de manuels scolaires, notamment dans l'enseignement primaire. En 1987, le gouvernement a décidé d'élaborer une politique du manuel scolaire. Avec l'aide de la Banque Mondiale, le projet est entré dans sa première phase et les classes de niveau 1 à 9 ont pu bénéficier de nouveaux ouvrages dans les matières principales comme l'anglais, les mathématiques, les sciences, les études géographiques et biologiques de l'environnement et les sciences sociales. Au sein du CRPDD (Curriculum Research and Professional Development Division), des commissions consacrées aux différentes matières ont élaboré des plans d'études et rédigé des manuels scolaires pour les matières principales des classes de niveau 1 à 9. Les ouvrages ont été publiés à l'étranger par Macmillan, tandis que les manuels de formation ont été imprimés en Gambie par le service BPMRU (Book Production and Material Resources Unit). Il est envisagé que tous les livres soient imprimés par ce service à l'avenir. On espère que la publication des manuels scolaires en langues nationales sera traitée avec le même caractère d'urgence que celle des manuels en anglais.

Avec la coopération de l'UNESCO, un contrat signé en 1994 prévoit l'impression et la publication d'ouvrages en mandingue, ouolof et peul. Ce projet a pour objectifs:

- d'imprimer et de publier en mandingue 1.650 exemplaires d'ouvrages de niveau 1 pour les matières suivantes: langues (450

exemplaires), mathématiques (300 exemplaires), sciences (300 exemplaires), études géographiques et biologiques de l'environnement et sciences sociales (300 exemplaires) et manuels complémentaires (300 exemplaires).

- d'imprimer et de publier en ouolof 1.050 exemplaires d'ouvrages de niveau 1 pour les matières suivantes: langues (450 exemplaires), mathématiques (300 exemplaires) et manuels complémentaires (300 exemplaires).
- d'imprimer et de publier en peul 1.350 exemplaires d'ouvrages de niveau 1 pour les matières suivantes: langues (450 exemplaires), mathématiques (300 exemplaires), sciences (300 exemplaires), études géographiques et biologiques de l'environnement et sciences sociales (300 exemplaires).

Figure 2.3 Le coût total estimé de ce projet s'établit ainsi:

<i>Élément</i>	<i>Montant</i>
Matériaux (papier, carton, encre, agrafes, etc.)	\$7 500
Impression et publication	\$7 500
TOTAL	\$15 000

COÛT DU PROJET

Les ouvrages éducatifs rédigés en langues nationales ont été imprimés par le service d'enseignement non formel (Non Formal Education Services Unit) et par des imprimeurs privés à l'aide de procédés lithographiques offset et de duplication. L'accent était mis sur une production à faible coût plutôt que sur un produit de haute qualité en couleur. L'accès aux photocopieurs, aux traitements de texte et aux imprimantes laser a permis d'améliorer la production de tirages faibles à bas prix. La commission consacrée aux langues nationales a produit la mise en page du texte et les illustrations. Il convient de mentionner ici que le Projet d'Appui à la Diffusion et à l'Enseignement du Français en Gambie (PADEF) a généreusement offert un traitement de texte et une imprimante laser au CRPDD pendant la rédaction de ce rapport. Grâce à ces nouvelles ressources et à l'utilisation d'un photocopieur, le CRPDD peut désormais assurer des services d'édition en interne au lieu de confier l'impression intégrale des ouvrages aux entreprises privées.

Programme de prêt de manuels scolaires

Le budget du Ministère de l'Éducation ne permettant pas de fournir des ouvrages gratuitement, un programme de prêt de livres a vu le jour en 92/93. Les principaux objectifs de ce programme sont les suivants:

- augmenter le nombre de manuels scolaires destinés aux écoles;
- s'assurer que le contenu et la portée des manuels scolaires sont conformes aux plans d'études;
- assurer un apport financier continu pour renouveler les stocks de livres, en instaurant une contribution financière de la part des utilisateurs.

Les élèves doivent payer des frais d'emprunt annuels pour pouvoir utiliser les livres. L'argent collecté, conservé dans un compte bancaire spécial, sert à remplacer les exemplaires d'ouvrages abîmés (environ tous les trois ans), ou pour acheter des exemplaires supplémentaires à mesure que l'effectif scolaire augmente. À terme, l'objectif du programme est de fournir suffisamment de livres pour les cycles d'enseignement primaire et secondaire (classes de niveau 1 à 9).

Le schéma ci-après montre le mode d'administration du programme de prêt de manuels scolaires au niveau de la nation, du district et de l'école:

Figure 2.4 Mode d'administration du programme de prêt de manuels scolaires

1 Au niveau national

Secrétaire permanent Agent d'éducation en chef Agent d'éducation (Services) Agent administratif chargé des manuels scolaires

2 Au niveau du district

Agent d'éducation principal Directeur Gestionnaire des fonds consacrés aux manuels scolaires
--

3 Au niveau de l'école

Gestionnaire des fonds consacrés aux manuels scolaires Assistant administratif Magasinier Receveur des redevances de prêt
--

Le gestionnaire des fonds consacrés aux manuels scolaires est un enseignant choisi au niveau de l'école qui se voit confier la gestion des manuels scolaires et des redevances de prêt. Cet administrateur a pour fonction de:

- collecter les redevances de prêt auprès des élèves
- distribuer les livres aux élèves de l'école
- remettre un registre de manuels scolaires à chaque enseignant et veiller à la bonne tenue de ce registre
- veiller à ce que les livres soient bien tenus
- collecter les livres en fin d'année scolaire, les mettre en réserve et renvoyer le relevé d'inventaire des manuels scolaires.

Le gestionnaire des fonds consacrés aux manuels scolaires est responsable de la collecte des redevances de prêt. Cette responsabilité implique le maniement de sommes d'argent importantes, la production de reçus et la tenue de registres et de comptes. Les élèves sont encouragés à payer des frais d'emprunt dans le cadre directeur suivant:

- les élèves qui ne s'acquitteraient pas de leur redevance ne doivent faire l'objet d'aucune sanction, outre celle de se voir interdire l'utilisation des livres;

Figure 2.5 Frais d'emprunt en Dalasis (9GMD = 1\$US)		
<i>Classes</i>	<i>Utilisation partagée</i>	<i>Utilisation individuelle</i>
1 à 4	10.00	20.00
5 à 6	15.00	30.00
7 à 9	75.00	150.00

- le montant de la redevance s'établit comme suit en dalasis (9 GMD = 1 US\$)

Il convient de noter que lorsqu'une école offre deux séries de cours par jour (matin et après-midi), le tarif applicable est alors le tarif d'utilisation partagée. De la même manière, si deux élèves partagent les mêmes livres pendant les cours du matin, chaque élève ne sera redevable que d'un quart du tarif plein. Les élèves doivent rembourser les livres perdus ou abîmés. Le coût d'un livre abîmé est fixé à un quart de la valeur totale du livre.

Ces tarifs ne s'appliquent actuellement qu'aux livres en anglais. Lorsque le projet pilote sur les langues nationales entrera en vigueur en septembre 1996, le programme de prêt s'appliquera alors aux premières classes (1 à 3) pendant les trois premières années du projet, mais le barème des tarifs reste encore à déterminer.

Lorsque le programme de prêt sera pleinement opérationnel, il est proposé d'augmenter de manière significative le montant de dépense affecté aux manuels scolaires par élève, le coût des manuels étant supporté par l'État et par les utilisateurs.

DISTRIBUTION DES LIVRES

À l'issue de la collecte des redevances de prêt auprès des élèves, les livres sont distribués aux écoles et les enseignants les remettent à leur tour aux élèves. La distribution s'effectue sur une courte période au cours de laquelle l'État met des camions à la disposition des coordinateurs. Au lancement du projet sur les langues nationales en septembre 1996, la distribution des manuels scolaires en langues nationales s'est organisée de la même manière que le programme applicable aux manuels de langue anglaise, et en vertu de celui-ci.

Les stratégies de minimisation des coûts

On suppose généralement que l'accès aux manuels scolaires nécessaires peut avoir une influence directe sur la qualité de l'enseignement et aider à motiver les enseignants dans le cadre du projet pilote consacré aux langues nationales.

A la lumière de cette supposition, le gouvernement envisage d'augmenter la part des dépenses récurrentes affectée:

- aux fournitures de bureau, matériel pédagogique et autres fournitures.
- aux ateliers/séminaires consacrés à la réforme curriculaire.

Les livres rédigés dans une autre partie de la sous-région sont relativement faciles à traduire et/ou à adapter aux besoins spécifiques de la Gambie, de nombreux pays voisins partageant des cultures similaires. Il est important de noter que les Gambiens sont capables de lire des publications sénégalaises et que les Sénégalais peuvent aussi lire des publications en ouolof, mandingue et peul.

Le service BPMRU du Ministère de l'Éducation est un service public entièrement financé par l'État. Il a déjà publié des textes destinés aux écoles, en guise d'essai. Le résultat est positif, puisque ce service peut se vanter de publier des ouvrages scolaires de bonne qualité dans des circonstances difficiles. Ainsi, en l'absence de machines à écrire disposant de caractères spéciaux, une grande partie de la rédaction a été effectuée à la main.

Il faudrait que le BPMRU puisse disposer d'un logiciel de mise en page ou de machines à écrire équipées des caractères spéciaux propres aux langues nationales. Il serait alors en mesure d'imprimer en grandes quantités.

Le coût de publication en langues nationales

Le CRPDD est principalement responsable de la conception d'ouvrages éducatifs en langues nationales, mais le secteur privé se charge de préparer un éventail d'ouvrages scolaires, du manuel d'initiation au matériel d'alphabétisation. Il s'agit en grande partie d'ouvrages imprimés bon marché et d'ouvrages polycopiés. Le CRPDD vérifie systématiquement tous les manuels scolaires destinés aux écoles, pour s'assurer qu'ils sont conformes au programme approuvé et que le niveau de langue, les illustrations et les activités d'enseignement/d'apprentissage sont adaptés aux enfants.

Des tentatives sont menées régulièrement pour renforcer la collaboration entre les spécialistes du programme et les producteurs privés de matériel éducatif en langues nationales. Certaines organisations non gouvernementales sont assez généreuses pour permettre au CRPDD d'imprimer des manuels scolaires, dans la mesure où il s'agit d'une activité à but non lucratif. Cette politique pourra être amenée à être modifiée et adaptée à l'avenir.

La production de manuels scolaires au sein du CRPDD est normalement financée au titre de l'allocation budgétaire spécifique prévue dans le cadre du budget de l'État, sur la base des recettes et des dépenses récurrentes prévisionnelles. Malheureusement, les affectations budgétaires ont toujours été insuffisantes. Destinées à couvrir toutes les matières, ces affectations ne suffisent pas à satisfaire à la demande de préparation de manuels scolaires en langues nationales.

Comme il a été indiqué précédemment, des discussions sont en cours concernant l'utilisation de manuels scolaires issus d'autres sources, parallèlement aux manuels qui seront rédigés par le CRPDD lors de l'entrée en vigueur du projet pilote. La constitution de tels réseaux de contacts pourra réduire la pression exercée sur l'État pour financer la rédaction de matériel éducatif.

Les auteurs

La commission consacrée aux langues nationales, composée de membres du personnel du CRPDD, d'enseignants et de personnes du secteur privé, a pour fonction:

- de concevoir et de produire du matériel d'enseignement/d'apprentissage en oulof, mandingue et peul en utilisant des ressources indigènes et des traductions de l'anglais;
- de planifier et de préparer le matériel curriculaire;
- de réviser et d'illustrer le matériel éducatif.

Les membres de la commission sont aussi rédacteurs et reçoivent généralement des honoraires en échange de leurs services. Toutefois, il est bon de noter que ces personnes sont dévouées au développement, à la promotion et à la mise en œuvre des langues nationales, et qu'à ce titre elles sont disposées à consacrer une partie de leur temps à la conception et à la production de matériel éducatif, même à titre gracieux (à l'exception du déjeuner modeste servi aux membres de la commission).

Les restrictions budgétaires entraînent une réduction des dépenses de l'État par élève, notamment pour les éléments non salariaux. La principale préoccupation de l'État est de pouvoir régler les salaires du personnel du CRPDD et de mettre à leur disposition des locaux, du mobilier et des services de secrétariat.

De manière générale, les coûts de publication d'ouvrages éducatifs en langues nationales se décomposent de la manière suivante:

1. PRÉ-IMPRESSION

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| • mise en page | }GMD 82.00 par ouvrage |
| • production d'épreuves | } |

2. MATIÈRES PREMIÈRES

- | | |
|------------------------------------|---------------------|
| • papier off-set et de duplication | GMD 65.00 par rame |
| • carton | GMD 250.00 par rame |
| • papier de duplication couleur | GMD 105.00 par rame |
| • stencils électroniques | GMD 50.00 pièce |
| • encre | GMD 53.00 par tube |

3. IMPRESSION

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| • impression (duplication) | GMD 0.5 par tirage |
| • reliure (agrafage) | GMD 0.05 per page |

Certaines entreprises d'édition privées tiennent compte des frais de location d'immeuble, de transport, de téléphone, d'eau, de gaz et d'électricité. Aucune information détaillée n'est disponible.

COÛTS CACHÉS

Dans certains cas, d'autres ressources sont utilisées (sous forme de dons en nature ou en numéraire). Aucune information détaillée n'est disponible.

COÛTS UNITAIRES

Sur la base des éléments et des coûts énumérés plus haut, il est possible d'estimer le coût unitaire de publication et d'impression des livres et ouvrages éducatifs. Le coût unitaire moyen d'un livre publié localement en mandingue par une organisation missionnaire à but non lucratif est estimé à 11,50 GMD pour un livre de format A5 de 68 pages. L'équivalent en anglais coûterait 29,00 GMD. Un ouvrage d'initiation en anglais importé coûte normalement 40,00 GMD.

Cette différence de coût s'explique en partie par le fait que le livre produit par une organisation missionnaire à but non lucratif est susceptible de bénéficier de coûts cachés. La quasi-totalité des organisations non gouvernementales (ONG) ont pour seul souci de tenter de couvrir leurs coûts de production, plutôt que de couvrir la totalité de leurs frais généraux. Il est clair que si l'on prend en compte tous les frais de matériaux et de main-d'œuvre et les frais généraux, la plupart des prix de vente ne couvrent que les frais de matériaux. Certaines ONG demandent que les élèves payent 5,00 GMD pour les ouvrages d'initiation en langues nationales, mais même ce prix pose des problèmes pour de nombreux élèves. Généralement, le pourcentage du coût total couvert par le prix du marché ne s'élève qu'à 20 %.

Il est possible de maintenir les prix à un niveau bas à condition que tous les organismes collaborent et utilisent les mêmes ouvrages d'initiation. Cette politique se justifierait par le fait que toutes les ONG ont des objectifs similaires, à savoir lutter contre l'analphabétisme pour accroître le potentiel de la population en vue de créer une base de développement, fournir des ouvrages de lecture en matière de santé, de développement, de civisme, de culture et de religion, ainsi que pour aider à préserver le patrimoine de la Gambie. Une telle collaboration permettrait aussi d'éviter toute duplication inutile d'activités. Parmi les stratégies possibles de minimisation des coûts figure également l'utilisation de procédés de duplication à bas prix, moins chers que l'impression, quand bien même l'impression produirait un ouvrage de meilleure qualité.

Bénéfices perçus/efficacité

On pourrait décrire le projet consacré aux langues nationales comme un projet de développement et de recherche expérimentale contenant un élément de recherche destiné à identifier la base la plus efficace de

production d'ouvrages et de formation des enseignants à leur utilisation. Un programme pilote qui portera sur trois années et sur les classes de niveau 1 à 3 prévoit de contrôler dans les écoles choisies que les ouvrages sont bien adaptés et que les enseignants disposent des compétences nécessaires.

Afin de pouvoir mesurer l'impact de l'utilisation des langues nationales sur le rendement scolaire et l'efficacité des enseignants, une étude sera menée en parallèle pour contrôler les classes dans neuf écoles choisies.

La phase d'expérimentation et de développement (y compris du personnel) de trois ans permettra d'examiner, de mettre à l'épreuve, d'évaluer et de réviser de manière constante les ouvrages-pilotes et leur contenu, ainsi que d'évaluer les méthodes employées pour apprendre aux enseignants à utiliser ces ouvrages-pilotes.

Depuis l'indépendance du pays, ce projet est le premier visant à promouvoir les langues nationales ou à encourager leur utilisation dans les écoles. C'est pourquoi les aspects 'recherche' et 'pilote' du projet sont d'une importance cruciale. En l'absence d'une base de données contextuelle capable d'apporter des éléments probants sur la situation actuelle en guise de point de départ, la logique consiste à adopter une stratégie faisant appel aux éléments dérivés des enquêtes systématiques, des expérimentations et des preuves relatives à l'utilisation potentielle des langues nationales dans les écoles. Bien que des travaux similaires aient été menés dans d'autres pays, les résultats de ces travaux ne sont pas entièrement applicables au contexte national de la Gambie. Il a été par conséquent décidé d'adopter cette approche d'expérimentation et d'évaluation. Le projet vise à favoriser un meilleur rendement scolaire, dans l'espoir qu'il mène à de meilleurs résultats et à une scolarité prolongée. Ainsi mieux instruits, les jeunes hommes et femmes joueront des rôles plus déterminants en matière de développement que les rôles traditionnels tenus par le passé.

Beaucoup pensent qu'un enseignement général transmetteur d'aptitudes de survie et de formation offre des possibilités de développer les capacités des enfants et d'améliorer leur bien-être. L'utilisation appropriée des langues nationales dans le secteur de l'enseignement formel renforcera les liens entre le secteur formel et le secteur non formel.

Grâce à l'utilisation des langues nationales, on espère que les enfants acquerront une alphabétisation, et que l'utilisation de ces acquis servira de passerelle pour acquérir la langue nationale cible, à savoir l'anglais. On espère aussi que les élèves ne rencontreront plus les problèmes qu'ils connaissent actuellement de conceptualisation dans une langue étrangère.

Le projet devrait aussi produire des éléments de recherche relatifs au développement et à la description des trois langues nationales. De plus, les spécialistes du programme scolaire devraient acquérir des connaissances dans les domaines de la linguistique expérimentale, appliquée et théorique, en vue de la généralisation éventuelle du projet à l'issue de la

phase pilote. Le projet n'entraînera pas d'augmentation des dépenses salariales de l'État, puisque sa mise en œuvre sera assurée en grande partie par les enseignants et le personnel du CRPDD déjà en place.

Concernant les organisations non gouvernementales dans ce domaine, on a pu observer que les aptitudes les plus utiles aux adultes exerçant des activités professionnelles indépendantes sont la lecture, l'écriture, les connaissances en informatique et en agriculture. Bien que l'on n'ait pas évalué avec précision les bénéfices potentiels présentés par l'utilisation des langues nationales, on observe:

- Outre une meilleure alphabétisation, cette utilisation favorise l'estime de soi.
- Parce que certains ouvrages de lecture et d'écriture traitent de sujets de santé et d'activités génératrices de revenus, l'alphabétisation nouvellement acquise peut mener à de meilleures perspectives d'emploi. Certains anciens analphabètes deviennent 'facilitateurs' ou aides de langue dans les centres d'alphabétisation, Il semblerait que certains étudiants utilisent dans le cadre de leur activité professionnelle des compétences acquises en classe et qu'ils s'intéressent d'autre part davantage aux affaires publiques.
- les gens s'intéressent à la lecture pour le simple plaisir de lire et pour s'informer.
- les gens communiquent au moyen de supports imprimés.
- l'alphabétisation acquise est utilisée pour apprendre une langue étrangère, l'anglais.
- les gens utilisent leurs nouvelles connaissances linguistiques pour traduire et translittérer les textes religieux.
- grâce à l'alphabétisation, les gens comprennent mieux leurs droits civiques et peuvent contribuer à renforcer le processus démocratique.
- les langues nationales écrites peuvent désormais être les grandes gardiennes de la culture gambienne.

Conclusion

Le gouvernement gambien est parfaitement conscient de la nécessité d'améliorer les stratégies éducatives existantes en les remplaçant par des mécanismes ou des mesures efficaces visant à créer les conditions préalables nécessaires à un bon enseignement et à un bon apprentissage. Toutefois, il n'a pas toujours été possible de concevoir les moyens les plus efficaces et les plus économiques pour faire face aux problèmes rencontrés. Parmi ces problèmes figure la question de savoir comment produire du matériel éducatif en langues nationales le plus de façon la plus rentable possible. Cette étude de cas tente de contribuer à l'identification et à la solution de ce problème.

Si l'on considère le temps que les élèves consacrent aux livres dans un but d'apprentissage, il devient très clair que le coût horaire de four-

niture de manuels scolaires adaptés est minimal. En Gambie, où la proportion de la population rurale est importante, l'enseignement non formel a un rôle-clé à jouer pour développer la participation sociale entre les individus.

Nous espérons que les points soulevés dans cette étude seront utiles aux décideurs et les aideront à concevoir et orienter la publication d'ouvrages éducatifs en langues nationales en vue d'élaborer une stratégie viable contribuant à un enseignement et un apprentissage efficaces. Cette étude arrive à la conclusion que l'objectif ne devrait pas seulement porter sur l'installation de techniques de publication de pointe ou d'impression rapide, mais sur l'accès, pour tous les apprenants, qu'ils soient enfants ou adultes, à des manuels scolaires adaptés et durables, au moindre coût.

Remerciements

L'auteur souhaite remercier Aihaji Ba Trawally du NLMD (National Languages and Material Development Sector) et Monsieur Kebba Touray de la branche Skill Development du projet Women in Development, pour avoir accepté de répondre à ses questions, et Madame Debra Newsome de l'ABWE (Association of Baptists for World Evangelism) et Sœur Marlies Luck de W.E.C. International, pour avoir rempli les questionnaires qui leur ont été adressés.

Enfin et surtout, je dois remercier La Princesse Drammeh et Mademoiselle Gladys Conteh du CRPDD (Curriculum Research and Professional Development Division) pour avoir dactylographié ce document.

Références

- Ministry of Education, *Educational Policy 1998-2003*, Banjul, Gambie
Ministry of Education, Services Division (1995) *Textbook Policy Manual*, Banjul
Maureen Woodhall (1992) *Cost-Benefit Analysis in Educational Planning*, Paris International Institute for Educational Planning

MADAGASCAR LOUIS LAI SENG

Avant propos

La présente étude n'a pas la prétention d'être exhaustive ou scientifique, dans le sens d'une recherche menée avec les méthodes et techniques indispensables ainsi que la rigueur nécessaire, pour diverses contraintes.

D'abord la contrainte temps. Il nous a été accordé trois mois pour mener l'étude. Mais à cause de mes obligations professionnelles et de celles de mes collaborateurs, le temps consacré à l'étude n'a pas permis de réaliser des travaux d'envergure.

Ensuite les moyens. Ils ont été des plus limités car les organismes commanditaires de l'étude n'ont pas prévu de budget pour les frais de recherche (enquêtes, déplacements, fournitures, etc.).

Ces deux facteurs ont déterminé le choix méthodologique de l'étude. Ni enquêtes, ni administration de questionnaires auprès d'échantillons représentatifs; donc aucun traitement statistique. Les travaux de recherche se sont limités à:

- des études documentaires;
- des interviews;
- des observations;
- des discussions de groupe et à l'objectivation de nos expériences personnelles

Par ailleurs, dans un ordre d'idée différent, il sied de mentionner le contexte dans lequel cette étude a été menée par rapport à la politique qui prévaut au Ministère de l'Éducation.

Suite au changement de régime politique survenu dans le pays en 1991, l'actuel Ministre de l'Éducation a prôné le retour au français dans l'enseignement. Cette politique se traduit par l'utilisation du français comme langue enseignée et langue d'enseignement dans tout le secondaire et pour certaines matières dans le primaire.

Compte-tenu de ce qui précède, cette étude n'a qu'une portée limitée, et de plus, elle ne constitue pas un plaidoyer quelconque.

Introduction

Madagascar est une île continent située dans l'Océan Indien à 400 km à l'Est de l'Afrique. Elle s'étend sur une superficie de 592.000 km² pour environ 13.000.000 habitants dont 50,93% du sexe féminin. Cette population est jeune puisque 64% ont moins de 25 ans. Elle compte 70% de ruraux, et se caractérise par un taux démographique estimé à 2,7%, un taux moyen de fécondité de 6,1 et un taux d'urbanisation de 5,7% par an.

Avec un PIB par habitant de 150.000 Francs malgaches (Fmg¹), Madagascar fait partie des pays les plus pauvres de la planète. Le salaire minimum d'embauche équivaut à 160 Francs français. En 1993, le service de la dette représentait 76% des recettes d'exploitation. Le pays connaît une inflation galopante qui érode le pouvoir d'achat des ménages. Ainsi, 74% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (estimé à 247.600 Fmg/an).

L'environnement se dégrade à un rythme accéléré à cause de l'érosion, des feux de brousse, de la déforestation et des cataclysmes naturels (dépressions tropicales, cyclones, inondations). Cette situation aggrave les difficultés de communication que rencontrent les populations: problèmes de circulation des hommes, des biens, des informations. Certaines régions demeurent coupées du reste de l'île durant trois à six mois sur 12.

La conjugaison de ces facteurs affectent fortement et de façon négative la situation scolaire. En 1993, 19% des écoles primaires ont été fermées. C'est ainsi que le taux de scolarisation est tombé de 73,5% en 1978 à 62% en 1994. Dans certaines zones, il a chuté à 35%. Le taux de redoublement est élevé: 36% dans le primaire et 20% dans le secondaire. Dans ces conditions, l'analphabétisme ne peut que croître; il dépasserait les 40% de la population selon les récentes estimations.

Devant cette situation, le Gouvernement a pris des mesures de redressement dans divers domaines tels que la formation initiale et continue (réouverture des écoles de formation), l'amélioration des infrastructures scolaires, la dotation de manuels, le renforcement des capacités des services académiques, l'établissement de contrats-programmes entre les écoles et les communautés villageoises pour la réhabilitation des bâtiments et la scolarisation des enfants. Cette politique de redressement est soutenue par divers partenaires multilatéraux (Banque Mondiale, Unicef, Unesco, ACCT) et bilatéraux (France, Grande-Bretagne, Allemagne, États-Unis, Japon).

De la politique linguistique

Situation linguistique à Madagascar

Le peuplement de l'île s'est effectué à partir d'un fond aborigène, par vagues successives d'immigrants indonésiens, malais, arabes et africains. Le brassage de ces populations a façonné une langue unique avec plusieurs dialectes, possédant une morpho-syntaxe originale et un

lexique riche d'apports étrangers.

La Constitution de 1992, dans son article 4, a consacré le malgache, comme «La langue nationale»² du pays. Ce texte fondamental ainsi que la loi sur l'éducation et la formation restent silencieux sur le statut des autres langues, notamment du français. Or, ce dernier est non seulement utilisé dans l'administration³ mais aussi langue d'enseignement, concurremment avec le malgache.

De plus, il est souvent utilisé même par les nationaux, particulièrement les citadins, dans diverses situations. Cet usage peut aller de la simple communication entre individus jusqu'à l'instruction et à la culture, en passant par la vie professionnelle.

Cet état de fait découle de l'absence d'une politique linguistique instituée par un texte réglementaire et mise en œuvre de façon conséquente. Le monde de l'éducation souffre également de cette situation.

Les langues d'enseignement: Définition

L'on entendra ici par 'langues d'enseignement' les langues dont se servent les enseignants pour dispenser leurs cours oralement ou par écrit. N'entrent donc pas en considération les dialectes ou les langues utilisées par les maîtres dans les situations extra-pédagogiques.

Les langues d'enseignement selon les instructions ministérielles

Durant les années scolaires 1990-91 et 1991-92, l'usage des langues dans les établissements scolaires était institué comme suit⁴:

- pour l'enseignement primaire:
 - le malgache, sauf pour l'enseignement du français qui s'est fait dans cette langue;
- pour le secondaire:
 - (i) le malgache pour l'enseignement du malgache, de la morale et de l'instruction civique,
 - (ii) le français pour l'enseignement du français, des matières scientifiques de l'histoire et de la géographie des autres pays, de la philosophie.

Depuis l'année scolaire 1992-93, à la suite du changement de régime politique qu'a connu le pays, le retour au français comme langue d'enseignement a été décrété par le Ministre de l'éducation. Cela s'est traduit:

- dans le secondaire par la publication de nouveaux programmes rédigés en français (sauf pour le malgache et les langues étrangères), donc censés devoir être enseignés dans cette langue⁵;
- dans le primaire par la publication d'une note circulaire⁶ spécifiant que le malgache reste langue d'enseignement durant les deux premières années d'étude, et pour les trois autres années, langue d'enseignement pour le malgache, la morale, l'instruction civique,

l'hygiène, l'histoire de Madagascar, l'éducation esthétique, les activités productives, le français étant réservé pour l'enseignement du calcul, des connaissances usuelles et de la géographie.

Mentionnons pour mémoire que de 1976 à 1990, le malgache était langue d'enseignement dans le primaire et le collège, et le français ainsi que le malgache cumulativement langues d'enseignement dans le lycée.

LES PRATIQUES EN CLASSE

Il va sans dire que la situation linguistique qui prévaut dans le pays, les cascades de changements des statuts des langues dans le milieu scolaire, et la formation des enseignants durant les vingt dernières années ont beaucoup influencé les pratiques de classe des enseignants. Cela signifie que les maîtres et les professeurs n'ont pas toujours respecté les instructions officielles.

De 1976 à 1990, une minorité de collèges ont continué à enseigner en français alors que l'enseignement devait se faire en malgache. Certains professeurs ayant du mal à dispenser leurs cours en malgache recouraient au français. Depuis le «retour au français», de 1990 dans le collège, et de 1992 dans tout le système, la pratique la plus courante est «les explications en malgache et les résumés en français». La raison en est que d'un côté, les enseignants ont soit perdu la pratique du français, soit ne maîtrisent pas assez ou pas du tout cette langue; d'un autre côté les élèves ne comprennent pas les discours en français faute d'avoir suivi leur cursus dans cette langue.

Ainsi, les enseignants agissent les uns en fonction de leurs convictions, les autres en fonction de leurs compétences linguistiques, ou au gré des circonstances. Il faut reconnaître que la liberté octroyée aux enseignants à une certaine époque, de pouvoir utiliser les dialectes, le malgache et le français concurremment en classe, les a non seulement habitués à des pratiques pas toujours pédagogiques et orthodoxes, mais ils avaient également comme justification les sujets d'examen bilingues. Aussi, la situation dans les établissements de formation des enseignants ne diffère guère de ce que l'on rencontre dans les écoles.

Durant la période de malgachisation (76-90), les cours devaient être donnés en malgache et actuellement ils doivent être dispensés en français. Mais les réalités présentent des décalages par rapport aux textes, autrement dit, les formateurs utilisent les deux langues, le malgache de préférence à l'oral, le français à l'écrit.

L'alphabétisation des adultes

Les cours d'alphabétisation à Madagascar, même sous la première République⁷, étaient toujours donnés en malgache. L'âge des apprenants justifie ce choix linguistique, d'autant plus qu'il s'agit essentiellement d'alphabétisation fonctionnelle. Ainsi, l'on pourra dire qu'autant il y a instabilité de politique linguistique dans le monde scolaire, autant il y a stabilité dans ce domaine dans l'alphabétisation.

Des politiques éditoriales

La politique éditoriale en matière de livres scolaires a connu une évolution marquée par deux périodes distinctes si l'on considère la 2^e République qui a malgachisé l'enseignement et l'époque actuelle:

- de 1976 à 1989: période de la malgachisation;
- de 1990 à nos jours: période d'ouverture.

On verra successivement ces deux périodes. Mais d'ores et déjà il importe de mentionner que les politiques éditoriales menées jusqu'ici découlent des politiques générales du gouvernement, et particulièrement de la politique linguistique adoptée.

1. La période de la malgachisation: 1976–1989

Sur le plan de la politique générale, c'était la période de la mise en place des structures socialistes. Les préoccupations du régime étaient prioritairement d'ordre idéologique. De ce fait, les relations diplomatiques étaient plus tournées vers les pays de l'Est et les pays dits «progressistes» qui, malheureusement, n'avaient pas aidé le gouvernement dans la production de livres scolaires.

Sur le plan de la politique éducative, c'était le temps fort de la mise en œuvre de la triade «malgachisation, démocratisation, décentralisation de l'enseignement». Or, cette vaste réforme n'avait pas les moyens de son ambition⁸. Le gouvernement n'ayant pas pu doter les élèves de manuels, il a dû se limiter à la production d'«ouvrages didactiques» pour les maîtres, qui n'étaient pas à proprement parler des manuels ou des guides, mais davantage des compilations de fiches pédagogiques. Ils étaient bien entendu rédigés en malgache.

La production était essentiellement destinée à l'enseignement primaire. Ce niveau d'enseignement a bénéficié de 20 titres durant la période considérée. Chaque titre était tiré de 10 000 à 60 000 exemplaires avec des réimpressions pour les ouvrages financés par le WWF ou l'UNICEF.

Les auteurs étaient des fonctionnaires du Ministère, des enseignants détachés dans divers services, aidés selon les cas par les enseignants du terrain qui, à l'issue de réunions pédagogiques, leur envoyaient des fiches ou des documents. Ils n'étaient pas rémunérés ou indemnisés comme auteurs.

Le Ministère finançait lui-même l'impression de ces ouvrages et en assurait la distribution par l'intermédiaire de ses services déconcentrés. Les dépenses d'édition de certains titres étaient supportées par des bailleurs. C'était le cas de Mba ho velona⁹, et Ny voary¹⁰. Ces ouvrages n'arrivaient pas dans toutes les écoles en raison d'une distribution défaillante, et parce que le nombre des tirages était des fois inférieur aux besoins.

A une certaine époque le Ministère avait vendu ces livres. Les recettes étaient versées dans la caisse centrale des coopératives scolaires

gérée par le Service des Œuvres Péri et Parascolaires, chargé entre autres de la distribution des ouvrages mis en vente dans les Directions provinciales et les Circonscriptions scolaires. Le système n'a pas fonctionné faute de clients suffisants. Il a donc fallu revenir à la dotation gratuite.

La commercialisation a été également adoptée pour les manuels scolaires conçus par des enseignants à titre privé, et vendus par de petites maisons d'édition. Le Ministère achetait ces ouvrages sur son budget et chargeait les services déconcentrés de leur distribution auprès des écoles. C'était ainsi que les maîtres, et quelquefois les élèves, disposaient de quelques manuels.

2. La période d'ouverture: 1990 à nos jours

A partir de 1987, le gouvernement avait amorcé un virage vers le libéralisme. Dans le domaine de l'éducation, le Rapport sur le développement de l'éducation en 1986 établi par l'UNESCO a réorienté la politique du gouvernement. Un programme pour l'amélioration qualitative de l'éducation a été adopté et mis en œuvre à partir de 1989. Il a été soutenu par des bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Unicef, Fnuap), des agences d'exécution (Unesco, ACCT) et des donateurs (France, Allemagne, Grande-Bretagne, États-Unis, WWF)¹¹.

Ce programme tranche sur la politique éditoriale de la période précédente dans la mesure où il met l'accent sur la fourniture d'auxiliaires didactiques de qualité aux élèves. Ses projets respectent les dispositions des textes en vigueur en matière de langues d'enseignement.

Aussi le CRESED a-t-il financé cinq titres de manuels de malgache et deux titres de manuels de mathématiques en malgache pour le primaire.

Les auteurs de ces manuels étaient des fonctionnaires du Ministère affectés dans un projet de la GTZ¹². Ils ne percevaient pas de droit d'auteur. Ils avaient effectué des recherches et des expérimentations avant d'élaborer les manuels et les guides qui les accompagnaient. Leurs tâches s'arrêtent à la livraison des manuscrits.

Le CRESED, prêt consenti par la Banque Mondiale à l'État malgache, prit la relève de la GTZ pour le financement de l'impression et de la distribution des ouvrages. Chaque titre vise un manuel pour deux élèves. Les livres appartiennent aux écoles, mais les parents participent au partage des coûts en payant annuellement et par élève 500 Fmg²¹³. Les fonds collectés se répartissent comme suit:

- 85% reviennent à l'école;
- 10% reviennent au bureau de la Zone Administrative et Pédagogique;
- 5% au bureau de la circonscription scolaire.

Pour les deux derniers niveaux, ils servent à rembourser les frais de distribution des ouvrages. Par ailleurs, le Ministère prélève 500F/livre distribué sur le budget devant être alloué aux circonscriptions scolaires en vue des réimpressions futures¹⁴.

éditent des ouvrages en malgache. Ces manuels sont, du point de vue des qualités physiques et pédagogiques, inférieurs aux livres produits par le Ministère.

Des coûts des manuels: Considérations générales

Le gouvernement ne manifeste pas d'égard particulier vis-à-vis des livres édités en malgache. Il n'existe donc pas de stratégies visant à abaisser le coût des ouvrages dans la langue nationale. Les politiques éditoriales évoquées plus haut concernent les livres aussi bien en malgache qu'en français et en anglais. Cette égalité de traitement prévaut également dans l'édition privée.

Quant aux imprimeurs, ils utilisent l'impression offset pour la fabrication des livres. Ils paient une taxe de 25% sur les papiers importés. Le prix de vente moyen d'un manuel édité localement s'élève à 8.255 Fmg.

Les coûts éditoriaux

L'EXEMPLE DE LA SEDICO ¹⁵

Comme souligné plus haut, les coûts des manuels sont indépendants de la langue utilisée. L'exemple qui servira d'illustration sera un manuel de sciences en 3^e année de primaire comprenant 80 pages.

Opération de saisie	400Fmg/page; (400 x 80)	32 000
Papier laser	100Fmg/2pages: (100 x 40)	4 000
Encre	400 Fmg/page; (400 x 80)	32 000
Mise en page + dessin	1 500Fmg/page: (1 500 x 80)	120 000
Film	2 500Fmg/page: (2 500 x 82)	205 000
Plaque	3 500Fmg/page: (3 500 x 82)	287 000
Camera + montage + report-plaque	47Fmg/page: (47 x 80)	3 760
Papier journal importé de 48.8g	13Fmg/page: (13 x 80 x 1 000)	1 040 000
Couverture	482Fmg/cover: (482 x 1 000)	482 000
Divers (emballage, transport, frais postaux)		100 000
Frais d'édition	32Fmg/page: (32 x 80 x 1 000)	2 560 000
TOTAL		4 865 760

Le prix de revient pour 1 livre s'élève à:

$$4\,865\,760:1\,000 = 4\,866\text{ Fmg}$$

Figure 3.2 Réimpression pour 1,000 exemplaires		
Papier journal	13Fmg x 80 x 1 000	1 040 000
Couverture	482Fmg x 1 000	482 000
Divers		100 000
Frais d'édition	32Fmg x 80 x 1 000	2 560 000
	TOTAL	4 182 000

Le prix de revient pour 1 livre s'élève à :

$$4182\ 000: 1\ 000 = 4\ 182\ \text{Fmg}$$

Ce manuel vaut sur le marché 7 000 Fmg l'unité¹⁶. La fourchette de prix des manuels de Sedico se situe entre 6 500 Fmg et 8 750 Fmg.

L'EXEMPLE DE LA DVV¹⁷

Les ouvrages ont été édités par la société TSIPIKA. Ils sont destinés aux adultes, particulièrement aux femmes et aux agriculteurs. Remarquons que les prix de vente sont, dans la quasi majorité des cas, nettement inférieurs au coût unitaire.

Figure 3.3 L'exemple de la DVV					
Titre	Année	Exempl.	Coût unit	Coût total	Prix de vente
<i>Ampio aho hanampiano ny hafa 1</i>	1992	2 000	9 000	18 000 000	2 000
<i>Ampio aho hanampiano ny hafa 2</i>	1992	2 000	9 000	18 000 000	2 000
<i>Ampio aho hanampiano ny hafa 3</i>	1992	2 000	9 000	18 000 000	2 000
<i>Voly vary maro anaka (SRI)</i>	1992	3 000	3 800	11 400 000	2 000
<i>Omby vavy be ronono 1</i>	1993	5 000	1 774	8 872 315	2 000
<i>Omby vavy be ronono 2</i>	1993	5 000	1 774	8 872 315	2 000
<i>Nosy wak-wak</i>	1995	2 000	10 215	20 430 000	2 000
<i>Raba-tsahona</i>	1995	2 000	10 215	20 430 000	2 000
<i>Tadidy 96</i>	1995	4 000	6 200	24 800 000	4 500
<i>Tadidy 96</i>	1995	5 000	7 300	36 500 000	4 500
<i>Tena hiompy kisoa</i>	1995	5 000	3 320	16 600 000	2 000
<i>Vatsy fanentanana</i>	1995	3 000	9 700	29 100 000	2 000
<i>Fiompy tantely</i>	1995	2 000	8 100	16 200 000	2 000

LES MANUELS ACQUIS SUR FONDS CRESED

Ces manuels ne sont pas destinés à la vente. Ils sont distribués gratuitement aux écoles.

Figure 3.4 Les Manuels acquis sur fonds CRESED

	<i>Garabola Manuel</i>	<i>Kajy T1 Guide</i>	<i>Tongavola Manuel</i>	<i>Garabola Guide</i>	<i>Tongavola Guide</i>	<i>Rosovola Guide</i>	<i>Rosovola Manuel</i>
Nombre de livres distribués	296 870	15 097	351 310	17 977	17 813	16 650	281 440
Coût unitaire (Fmg)	761	7 000	1 722	21 450	15 797	19 500	1 364
Coût total (Fmg 000s)	226 004	106 679	604 956	385 607	281 392	324 675	383 884
Coût distribution * (Fmg 000s)	59 574	12 571	111 471	—*	—*	—*	126 122
Total (Fmg 000s)	295 579	728 022	716 427	—*	—*	—*	509 006

* Les coûts de distribution de certains guides et livres de texte sont combinés car leur distribution est jumelée

Ces coûts ne sont pas comparables car ils n’incorporent pas les mêmes éléments. Les livres de la DVV et du CRESED comportent des coûts cachés qui abaissent soit leur coût unitaire déclaré, soit leur prix de vente.

Stratégies de réduction des coûts des manuels

Il a été souligné dans le chapitre précédent que les régimes successifs, malgré leurs politiques linguistiques différentes, ont adopté la même attitude vis à vis des matériels éducatifs en malgache: ils ont considéré ces derniers sur le même pied d’égalité que les ouvrages dans les autres langues en matière de coût.

Aussi n’existe-t-il pas de stratégies de réduction des coûts des manuels en malgache. Et il serait vain d’en imaginer une dans le contexte actuel du retour au français à l’école.

Des intérêts des matériels éducatifs en malgache

Propos liminaire

En l’absence de statistiques fiables sur les résultats de l’utilisation de manuels en malgache, les conclusions ci-après ont été tirées à partir d’observations empiriques. La prudence s’impose donc quant à leur utilisation future. Par ailleurs, le présent chapitre ne concerne que la période 1976–1989 parce que c’était l’époque où, seuls les manuels de français et d’anglais n’étaient pas en malgache dans le primaire et le collège. On parlera donc de malgachisation, et non plus de manuels en malgache, puisque l’enseignement était dispensé dans cette langue durant la période considérée.

L'efficacité interne de la malgachisation

La Loi 78-040 du 7 juillet 1978, en son article 10, définit la malgachisation comme «l'adaptation aux besoins et objectifs nationaux des programmes et des méthodes pédagogiques», elle « implique également l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement».

L'utilisation du malgache s'imposait donc à l'école avec ses variantes régionales.

Il en résultait une meilleure compréhension des cours par les élèves, d'une part parce que les enseignants s'exprimaient dans une langue qu'ils parlaient couramment, et d'autre part parce que les élèves n'avaient pas de problèmes linguistiques pour comprendre et s'exprimer à l'école.¹⁸ Cette situation avantageuse sur le plan pédagogique découlait donc du fait que les enseignants et les apprenants étaient à l'aise dans la langue qu'ils utilisaient en classe

Et pourtant, tout le monde s'accordait à reconnaître que la génération d'élèves de cette période de malgachisation maîtrisent mal le malgache écrit. De plus, les études menées en 1986-87 sur le système éducatif ont révélé une situation alarmante avec:

- un taux de redoublement de 50% en 1ère année du primaire;
- un taux d'abandon de 11% dans le primaire;
- un taux de survie scolaire (du primaire en terminale) de 30%¹⁹
- un taux de réussite: au CEPE (fin primaire) de 29,9%;
- au BEPC (fin collège) de 30,2%.

Il importe de savoir d'où viennent ces résultats négatifs. Il faut replacer la malgachisation de l'enseignement dans son contexte.

D'abord, c'était une composante d'une politique éducative au sein d'une politique de développement qui a échoué. Pouvait-elle réussir dans un ensemble qui n'a pas porté les fruits de sa promesse? La question reste ouverte.

Ensuite, cette politique éducative avait des objectifs quantitatifs²⁰ ambitieux qui ont occulté la qualité de l'enseignement.

Enfin, la malgachisation n'a pas été menée dans des conditions favorables. Les manuels manquaient, et s'il y en avait, ils n'étaient pas de bonne qualité, les maîtres étaient mal formés mais fortement politisés, l'administration scolaire fonctionnait mal, et l'encadrement pédagogique souffrait d'un effectif nettement insuffisant. On pourrait rallonger la liste.

En résumé, il faut rendre justice à la malgachisation en ne lui imputant pas la seule responsabilité de l'inefficacité interne de la politique éducative de l'époque, car elle n'a pas eu que des effets négatifs. Le procès de la malgachisation n'est pas clos.

L'efficacité externe de la malgachisation

l'alphabétisation des adultes. Elle traitera de l'utilisation des acquis scolaires par les apprenants dans la vie civile.

LES GAINS

L'utilisation du malgache dans l'enseignement et dans les cours d'alphabétisation des adultes a raffermi l'identité culturelle malgache, décomplexé la jeunesse et libéré la parole des élèves.

En classe, la crainte de commettre des fautes de langue, comme lorsque l'enseignement était en français, a disparu. L'apprentissage de l'anglais ne «transitait» plus par le français, mais allait directement du malgache à la langue de Shakespeare, ce qui constituait un gain pédagogique énorme. Le malgache officiel s'enrichissait des apports des divers dialectes de l'île, vivifiant ainsi le premier ciment de l'unité nationale du pays. Les parents alphabétisés pouvaient suivre dans une certaine mesure les études de leurs enfants, ce qui leur permettait d'utiliser leurs nouvelles compétences.

L'augmentation des lecteurs du malgache a développé les écrits dans cette langue. Les titres des journaux bilingues ou en malgache ont augmenté. Par exemple, l'UNESCO a créé des journaux en langue nationale dans le cadre de son projet «presse rurale». La maturité politique et le niveau de connaissance technique²¹ de la population s'étaient accrus, grâce à ce lien plus étroit et plus développé avec l'écrit. Les rapports avec l'administration étaient meilleurs parce que celle-ci s'exprimait à l'oral comme à l'écrit dans la langue du peuple.

Le citoyen pouvait, sans intermédiaire, participer davantage à la gestion de la cité, renforçant de ce fait le processus de démocratisation en cours.

LES RÉSERVES

Malgré ces avantages indéniables, mais que malheureusement il ne nous a pas été possible de chiffrer ni de ventiler de façon systématique, quelques réserves méritent d'être signalées.

En premier lieu, relevons la défiance de certains parents à l'égard de la malgachisation parce que selon eux, celle-ci n'enseignait pas assez le français à leurs enfants. En fait, ces parents confondent connaissance linguistique et instruction. Ils croient que la connaissance du français implique nécessairement un niveau académique élevé. Cette vision, toute superficielle et fautive qu'elle soit, est assez répandue dans les campagnes et n'a pas facilité l'universalisation de l'enseignement primaire. C'était un des facteurs d'abandon scolaire dans le monde rural. Les parents affirmaient ne pas trouver d'intérêt à envoyer leurs enfants à l'école pour apprendre le malgache qu'ils connaissent déjà.

En second lieu, il faut reconnaître que les performances scolaires des élèves, durant la période de la malgachisation, n'étaient pas satisfaisantes. Les sortants des écoles de cette époque présentaient beaucoup de lacunes, notamment en français. Cette insuffisance linguistique constituait pour eux un lourd handicap dans la recherche d'un emploi

ou l'exercice d'un métier comme si c'était une tare. Car il existe dans la société malgache un préjugé consistant à assimiler la compétence à la connaissance de la langue française²².

Ces deux points figurent sur l'argumentaire des partisans du retour au français à l'école actuellement. Encore faut-il que cette déclaration d'intention s'accompagne des mesures nécessaires et suffisantes pour ne pas tomber dans les mêmes errements que la malgachisation.

Conclusion

Malgré les avatars de la malgachisation, et au vu des avantages qu'elle procure, il serait déraisonnable d'abandonner la production de matériels éducatifs en malgache dans l'avenir, particulièrement ceux destinés aux participants des cours d'alphabétisation. La sagesse consisterait même à chercher à en abaisser les coûts.

La solution serait d'élaborer une politique nationale du livre scolaire, et ceci pour deux raisons. La première réside dans le fait que les ressources disponibles de l'État étant limitées, il ne pourra pas indéfiniment subventionner ou céder gratuitement les ouvrages scolaires, même pour les élèves. La réduction et le partage des coûts s'imposent donc, mais dans une politique d'ensemble.

En second lieu, ni l'État ni le privé ne faisant pas de différence entre les livres en malgache et les livres en langues étrangères dont le français, les questions relatives aux manuels en langue nationale ne pourraient se traiter que dans le cadre d'une approche globale.

Cette politique visera à mettre sur le marché des ouvrages à des prix accessibles aux populations. Son élaboration nécessitera la participation de tous les gens, corporations, organismes et départements ministériels touchés par le secteur du livre. Car il faudra trouver les moyens d'abaisser les coûts des intrants nécessaires à l'impression des ouvrages. Ce qui demandera une décision consensuelle au niveau national.

En effet, si l'État ne veut pas perdre le bénéfice de l'utilisation des manuels éducatifs en malgache, il lui faudra passer par cette voie.

NOTES:

- 1 Fmg vaut 0,730 Franc français.
- 2 C'est nous qui soulignons pour marquer l'unité du malgache
- 3 Dans le Journal Officiel, les lois, ordonnances, décrets et arrêtés sont publiés en malgache et en français. Les autres textes réglementaires sont rédigés soit en malgache, soit en français. Dans le secteur privé, aucun texte ne régleme l'usage du malgache ou du français.
- 4 Décision n° 1001-96/MINESEB relative à l'usage des langues dans les établissements scolaires de niveaux I, II et III, du 1er Octobre 1990 (cf. annexe).
- 5 Cela s'est fait sans que la décision 1001-90/MINESEB du 01.10.90 ait été abrogée.
- 6 Note circulaire n° 92/00154187/MIP/DEP.1 du 7 Juillet 1992 (cf. appendice).
- 7 De 1960 à 1972, où l'enseignement était en français.
- 8 Il fallait:– construire une école par Fokontany (communauté de base), un CEG par Commune, un lycée par Département, un centre universitaire par Province
 - recruter 14000 enseignants pour le primaire uniquement.
- 9 Édité en 1988, financé par l'UNICEF, c'est un livre sur les sciences naturelles,
- 10 Édité en 1987, financé par le WWF, c'est un livre de lecture.
- 11 Le principal bailleur de programme est la Banque Mondiale à travers le CRESED (Crédit de Renforcement du Secteur Éducatif).
- 12 Un organisme de coopération allemande.
- 13 Environ 70 centimes français (1FF=730 Fmg). Conférer appendice pour les détails du partage des coûts.
- 14 Lettre de M. Le Secrétaire Général aux Directeurs Provinciaux en appendice.
- 15 Cette société est la seule maison d'édition qui nous ait livré sans réserve les informations sur la détermination des coûts des manuels produits localement.
- 16 Cela équivalait au 16ème du salaire minimum d'embauche d'un ouvrier non qualifié (112,000Fmg: 7 000) et à 3,5 kg de riz (7,000: 2,000), un paysan ou un manoeuvre consommant environ 500 g par jour.
- 17 LA DVV est une association allemande pour l'éducation des adultes. Elle a financé les activités d'alphabétisation dans le pays.
- 18 Cette situation mérite une attention particulière, car dans le cas présent, la majorité des enseignants des collèges et des écoles primaires s'expriment difficilement en français, et les élèves éprouvent beaucoup de peine à les suivre, leur bagage linguistique étant faible.
- 19 Ce taux atteint 67% dans l'ensemble des pays africains. Source: Direction de la Planification de l'Éducation.
- 20 Une école par Communauté de base, un collège par Commune, un lycée par Département, un centre universitaire par Province.
- 21 Voir liste des publications de la DVV en direction des adultes à titre d'exemple.

L'auteur

Louis Lai-Seng est Inspecteur de l'enseignement primaire. Il a fait ses études supérieures à l'Institut Pédagogique d'Antananarivo (MADAGASCAR), à l'Université de Toamasina et à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (FRANCE).

Il dirige l'Unité d'Étude et de Recherche Pédagogiques (U.E.R.P.) au Ministère de l'Éducation Nationale de Madagascar, après avoir été successivement Professeur dans l'enseignement secondaire, Chef de circonscription scolaire et Chef de division à la Direction provinciale de l'enseignement de Toamasina.

Il a publié des articles dans le magazine écologique VINTSY, et est l'auteur de La didactique du français, l'enseignement du vocabulaire à l'Éducation de Base à Madagascar. Il a participé à la rédaction du Plan d'Action National pour l'Éducation des Filles (PANEF) et du Programme National d'Amélioration de l'Éducation à Madagascar – Phase 2 (PNAE 2).

Il est le Directeur de publication de la revue Reflet de l'U.E.R.P.

Adresse: M. Louis LAI SENG, Directeur de l'U.E.R.P.

B.P. 5090 – Complexe Scolaire

Antananarivo-Madagascar

Tél.: 261.2.253-10

Fax: 261.2.258-30

LA NAMIBIE L. S. DAVIDS

Introduction

Située dans la partie sud-ouest du continent africain, la Namibie partage des frontières avec l'Angola, la Zambie et le Zimbabwe au nord, le Botswana à l'est et l'Afrique du Sud au sud.

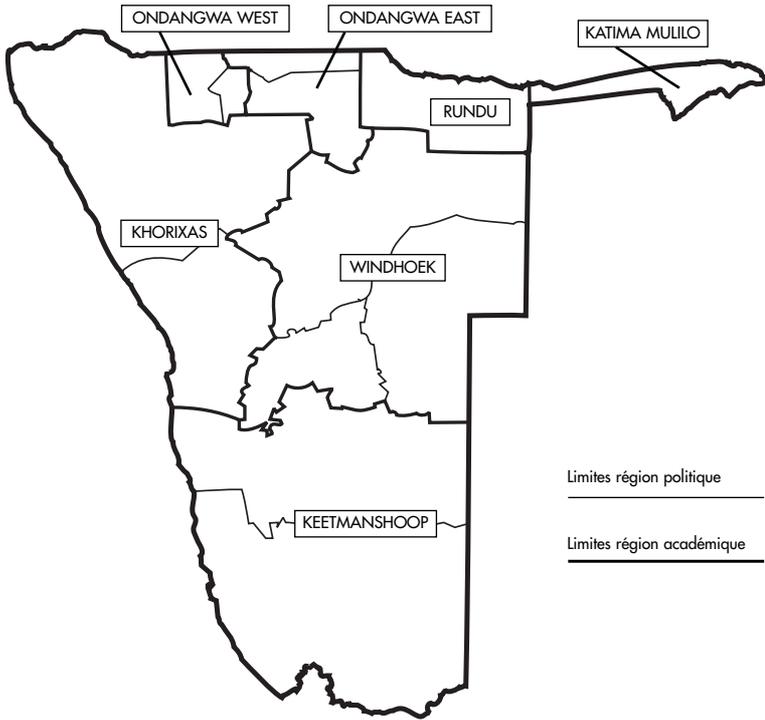
Avec une superficie de 824.295 km², la Namibie est le 15^{ème} pays africain à cet égard. Son niveau de précipitations moyen annuel n'atteignant que 270 mm, la Namibie est considérée comme un pays extrêmement aride.

La Namibie obtint son indépendance le 21 mars 1990, avec la mise en œuvre de la Résolution 435 des Nations Unies. Après son indépendance, la Namibie a entrepris de revoir son infrastructure nationale, ses institutions administratives et ses services de base. Le gouvernement namibien fonctionne dans le cadre d'un système multipartite. L'exécutif est assuré par le Président et le Cabinet, tandis que le pouvoir législatif est représenté par l'Assemblée Nationale et le Conseil National. La Namibie est divisée en 13 régions, mais le Ministère de l'Éducation de Base et de la Culture (MBEC) administre sept régions d'éducation. Toutes les écoles d'une même région dépendent hiérarchiquement du centre régional.

En 1991, date du dernier recensement détaillé de la population, la Namibie avait une population de 1.409.920 habitants. Les projections de population en 1995 s'élèvent à environ 1.610.000 habitants. En dépit de la faible taille de sa population, la Namibie possède une riche diversité de groupes ethniques, à savoir Ovambo, Herero, Nama, Damara, Kavango, Caprivi, San, Tswana, les Blancs (principalement allemands et afrikaners), les personnes de couleur (autres que Africains) et les métis. La population est concentrée dans la partie nord du pays (60%), la partie sud étant la moins peuplée (7%) et le reste de la population (33%) vivant dans la partie centrale du pays.

La Namibie est considérée comme l'un des pays les plus riches du continent africain, tant en moyens financiers qu'en ressources. Son économie a été traditionnellement fondée sur ses riches gisements de diamants, d'uranium et autres minerais communs. Parmi les autres

Figure 4.1 Régions académiques



activités économiques principales figurent l'élevage bovin, l'élevage ovin (caraculs) et la pêche. Cependant, l'économie namibienne souffre d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, d'une dépendance économique vis-à-vis de l'extérieur, de matières premières et de ressources financières limitées. La Namibie est membre de l'Union douanière d'Afrique australe (Southern African Customs Union) et opère dans le cadre de la région monétaire du rand et du système de la Banque de Namibie. Le secteur du tourisme a connu un essor considérable depuis l'indépendance, mais l'activité minière constitue encore les deux tiers du total des revenus d'exportation. Environ 75% des importations totales proviennent encore de l'Afrique du Sud. Le revenu national par habitant varie considérablement en fonction des régions, des groupes sociaux et des groupes ethniques. En 1994, la Banque Mondiale évaluait le produit national brut (PNB) par habitant à US\$1.970. Toutefois, en 1990, alors que ce chiffre était d'environ US\$1.030 pour l'ensemble du pays, on l'estimait à US\$100 dans les régions rurales et à US\$305 dans les régions semi-urbaines, et à US\$580 pour les Noirs contre US\$14.650 pour les Blancs.

Au moment de l'indépendance, le taux d'alphabétisation était estimé à environ 60%, mais ce chiffre est jugé surestimé. Le recensement de 1991 a mis en lumière la nécessité d'interpréter avec prudence les données disponibles en matière d'analphabetisme. Le gouvernement

namibien considère l'alphabétisation de base comme une condition préalable au succès des programmes nationaux pour l'amélioration de la santé, de l'éducation, du rendement économique et de l'activité démocratique. En 1993, on estimait à plus de 400.000 le nombre de Namibiens analphabètes. Le Ministère de l'Éducation de Base et de la Culture dispose d'un conseil consacré à l'enseignement de base aux adultes (Directorate of Adult Basic Education) qui est à l'origine du programme national d'alphabétisation (NLPN) qui comptait 15.000 participants en 1992. Avec l'aide d'organisations non gouvernementales, l'objectif de ce programme est de réduire de manière substantielle le taux d'analphabétisme d'ici à l'an 2000.

Le programme vise non seulement à promouvoir l'alphabétisation en anglais et dans les langues locales, mais aussi l'aptitude à lire, à écrire et à travailler avec les chiffres. Beaucoup de Namibiens n'ont pas acquis d'alphabétisation dans le cadre d'un enseignement formel. Le NLPN est divisé en trois étapes. Les adultes sont libres de s'inscrire à l'étape de leur choix, en fonction de leur niveau. On envisage une quatrième étape destinée à être introduite ultérieurement. Depuis 1992, on compte plus de 83.000 inscriptions, dont 23% d'hommes.

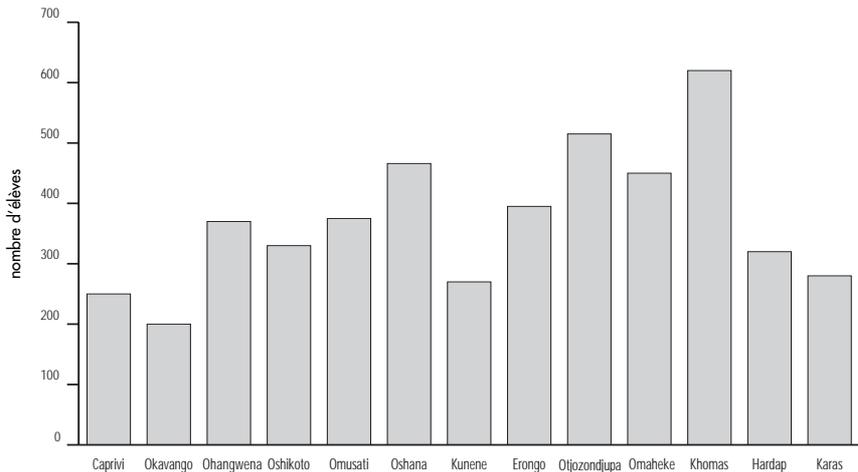
La figure 4.2 indique le nombre total d'inscriptions, le nombre de participants ayant subi un test d'aptitude, et le pourcentage de succès aux trois étapes. En tout, 70,5% des inscrits ont subi un test d'aptitude et 81,2% d'entre eux ont passé ce test avec succès. Environ 22.000 adultes ont appris à lire et à écrire dans leur langue maternelle dès l'étape 1. On estime que le taux d'alphabétisation a connu une amélioration de l'ordre de 6% entre 1991 et 1994. Des formateurs dispensent des cours d'alphabétisation centrés sur l'apprenant dans tout le pays. De plus, il est tout aussi important que les participants au programme d'alphabétisation pour adultes puissent disposer de possibilités d'éducation permanente, et c'est là un domaine dans lequel le soutien et la coopération du secteur privé sont essentiels. La formation du personnel renforcera en effet l'aptitude de lecture, d'écriture et de calcul du personnel.

Figure 4.2 Programme national d'alphabétisation: Taux d'inscription et de réussite, 1993-5

Année d'inscription	Étape du programme								
	1ère étape			2ème étape			3ème étape		
	inscrits	testés	% réussite	inscrits	testés	% réussite	inscrits	testés	% réussite
Total	43 244	29 086	75.4	26 618	20 485	88.0	13 704	9 334	84.7
1992/3	13 714	8 439	68.2						
1993/4	16 995	12 456	76.4	11 799	10 515	90.8	5 613	3 372	89.5
1994/5	12 535	8 191	69.0	14 819	9 970	85.0	8 091	5 962	81.9

Source: EMIS Statistical Year Book, 1995, p. 118

Figure 4.3 Effectif scolaire moyen par école en 1995



Source: *A Profile of Education in Namibia, 1996: 3*

En 1995, 472.870 personnes (29,4% de la population) étaient scolarisées. Cette même année, la tranche d'âge des 6 à 16 ans représentait 415.300 personnes, dont 369.200 (88,9%) étaient scolarisées. Le système scolaire namibien comprend 12 classes. Ces classes sont divisées en quatre phases: primaire de premier cycle (classes de niveau 1 à 4), primaire de deuxième cycle (classes de niveau 5 à 7), secondaire de premier cycle (classes de niveau 8 à 10) et secondaire de deuxième cycle (classes de niveau 11 à 12). La taille moyenne des écoles varie considérablement, comme l'indique la figure 4.3. Cette disparité reflète les différentes concentrations de population et les différents modes d'accès à la scolarisation.

Figure 4.4 Effectif scolaire dans les classes de niveau 1 à 12 de 1990 à 1995

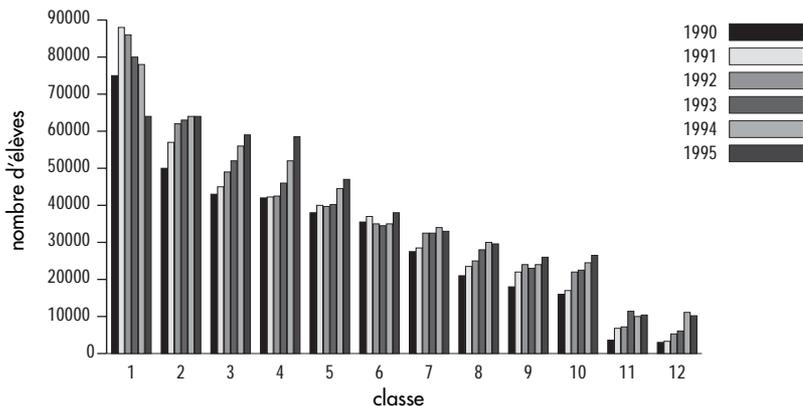
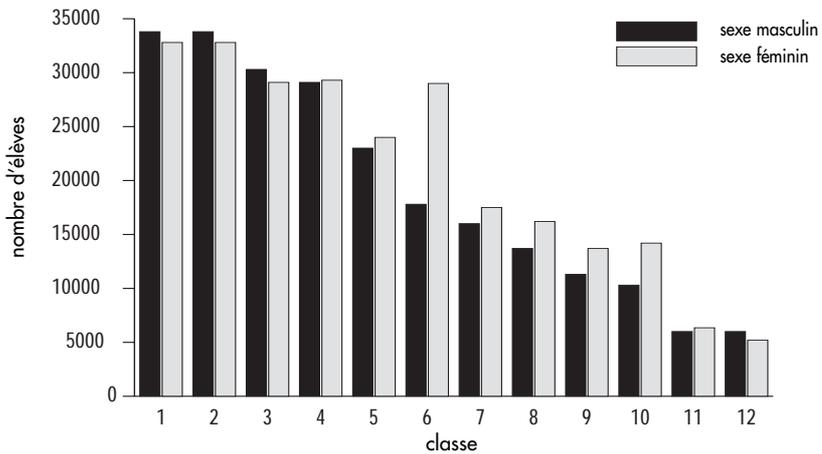


Figure 4.5 Effectif scolaire masculin et féminin dans les classes de niveau 1 à 12, 1995



Source: *A Profile of Education in Namibia, 1996*: 7

L'effectif scolaire a connu une augmentation considérable depuis l'indépendance, comme le montre la figure 4.4. Son taux de croissance a excédé le taux de croissance de la population. Le pourcentage de population en âge scolaire inscrite dans une école a augmenté, et les élèves restent plus longtemps à l'école qu'auparavant. Les taux de croissance ont été particulièrement élevés au niveau du secondaire de deuxième cycle. Sur l'ensemble du pays, l'effectif scolaire diminue à mesure que le niveau de scolarité augmente.

Au niveau national, la participation féminine est importante dans les écoles; elle atteint jusqu'à 57% dans les classes de niveau 10 et diminue légèrement en phase secondaire de deuxième cycle, comme le montre la figure 4.5. Toutefois, la proportion des élèves de sexe féminin varie d'une région à une autre, comme l'indique la figure 4.6.

Les filles représentent 50,4% du nombre total d'enfants en âge scolaire en Namibie. Dans certaines régions, la proportion des filles dans le secondaire est bien inférieure à 50%, comme le montre la figure 4.6.

La figure 4.7 présente l'évolution de l'effectif scolaire au cours des cinq dernières années dans le primaire, le secondaire et les autres niveaux. Malgré une baisse des inscriptions entre 1994 et 1995, leur nombre a augmenté considérablement au cours des cinq dernières années. Comme il a déjà été mentionné plus haut, les taux de croissance les plus élevés se situent dans la phase secondaire de deuxième cycle.

La politique de la langue

De par sa diversité ethnique, la Namibie compte de nombreuses langues et de nombreux dialectes. Le recensement de 1991, intitulé *Population and Housing Census*, a relevé près de 50 langues et dialectes, dont 31

Figure 4.6 Effectif scolaire dans les classes de niveau 1 à 12 en 1995

Région	Classe											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Caprivi	4 207	3 467	3 651	3 561	3 182	2 755	2 694	2 480	2 319	2 990	1 396	1 234
% féminin	49.3	49.7	50.5	47.7	48.0	47.6	46.8	50.1	47.9	49.9	46.5	42.0
Okavango	9 307	6 943	6 039	5 224	3 823	2 900	2 502	2 253	1 813	1 066	469	616
% féminin	50.3	49.5	50.5	51.9	49.8	47.6	48.9	46.2	43.2	38.7	30.1	29.9
Ohangwena	13 455	12 756	10 504	9 965	6 645	4 817	4 040	3 130	2 701	3 014	489	756
% féminin	47.8	49.1	51.6	53.7	55.0	55.9	55.7	56.2	58.2	63.3	63.0	57.5
Oshikoto	6 109	6 974	6 593	6 071	4 396	3 465	2 816	2 648	2 233	2 828	609	514
% féminin	47.3	46.4	47.9	50.6	51.4	52.0	54.5	56.2	57.9	52.6	55.5	51.9
Omusati	10 628	12 350	11 023	11 306	8 552	6 614	5 881	5 559	4 150	4 838	1 816	1 464
% féminin	46.1	45.8	47.4	49.6	52.3	53.0	55.4	57.4	58.5	62.6	57.1	57.9
Oshana	5 605	6 579	6 319	6 445	5 252	3 930	3 456	3 188	2 927	3 262	1 987	1 133
% féminin	46.9	46.9	48.5	48.8	50.4	53.9	53.2	55.9	56.6	61.2	54.0	48.0
Kunene	1 902	1 788	1 799	1 931	1 680	1 288	1 096	988	915	817	500	641
% féminin	50.8	48.0	50.5	49.1	51.4	52.5	47.8	50.9	49.5	48.1	44.2	37.8
Erongo	1 783	1 886	1 786	2 067	1 951	1 774	1 799	1 596	1 442	1 182	774	817
% féminin	48.2	50.3	51.5	50.0	50.4	53.9	53.9	52.4	57.4	56.3	57.4	58.5
Otjozondjupa	2 883	3 148	2 893	3 168	2 666	2 358	2 099	1 641	1 009	718	475	473
% féminin	47.9	47.5	49.7	48.4	50.2	51.6	52.5	56.6	53.7	53.3	46.7	49.9
Omaheke	1 614	1 635	1 560	1 637	1 460	1 295	1 153	867	822	499	181	170
% female	49.3	49.1	48.2	48.1	50.8	52.4	50.6	52.2	55.5	52.3	45.9	43.5
Khomas	4 132	4 019	3 991	4 042	4 046	3 367	2 804	2 887	2 769	2 562	2 209	2 003
% female	49.4	49.3	50.2	48.3	52.0	52.4	54.1	51.7	50.7	53.1	49.9	47.2
Hardap	2 055	2 115	2 071	2 222	1 897	1 747	1 590	1 499	1 164	949	601	581
% féminin	47.8	49.7	49.2	49.3	47.9	52.2	52.6	49.6	55.3	55.0	51.9	44.8
Karas	1 544	1 551	1 625	1 564	1 378	1 205	1 142	957	789	652	482	439
% féminin	46.7	48.1	48.2	48.1	48.4	52.9	53.2	52.8	57.2	52.5	49.8	47.6
Écoles spéciales	34	39	35	45	38	26	25	67	45	55	0	30
% féminin	36.0	33.3	34.3	31.1	26.3	34.6	28.0	53.7	57.8	58.2	-	40.0
Namibie total	65 258	65 250	59 889	59 248	49 966	37 541	33 097	29 760	25 098	25 432	11 988	10 871
% féminin	48.1	48.0	49.4	50.1	51.3	52.4	52.9	53.8	54.4	57.3	51.5	48.3

Source: *A Profile of Education in Namibia, 1996: 4*

Figure 4.7 Synthèse des inscriptions de 1991 à 1995, par niveau d'enseignement

Niveau		Année					Annuelle moyenne (%)
		1991	1992	1993	1994	1995	
Total	élèves	420 980	439 325	450 639	474 343	471 653	2.9
	garçons	203 992	213 775	220 177	232 683	232 275	3.3
	filles	216 988	225 550	230 462	241 660	239 378	2.5
Primaire							
total	élèves	340 984	348 411	352 100	366 666	367 249	1.9
	garçons	167 644	172 539	175 312	183 343	184 022	2.4
	filles	173 340	175 872	176 788	183 323	183 227	1.4
premier cycle	élèves	236 060	241 778	245 546	254 821	249 645	1.4
	garçons	119 748	122 732	124 817	130 071	127 672	1.6
	filles	116 312	119 046	120 729	124 750	121 973	1.2
deuxième cycle	élèves	104 924	106 633	106 554	111 845	117 604	2.9
	garçons	47 896	49 807	50 495	53 272	56 350	4.1
	filles	57 028	56 826	56 059	58 573	61 254	1.8
Secondary							
total	élèves	72 494	83 819	92 102	101 772	103 149	9.2
	garçons	32 181	37 361	41 401	46 264	47 508	10.2
	filles	40 313	46 458	50 701	55 508	55 641	8.4
premier cycle	élèves	62 198	71 134	72 882	77 842	80 290	6.6
	garçons	26 881	31 098	32 284	34 557	36 072	7.6
	filles	35 317	40 036	40 598	43 285	44 218	5.8
deuxième cycle	élèves	10 296	12 685	19 220	23 930	22 859	22.1
	garçons	5 300	6 263	9 117	11 707	11 436	21.2
	filles	4 996	6 422	10 103	12 223	11 423	23.0
Autres niveaux							
total	élèves	7 502	7 095	6 437	5 905	1 255	-36.0
	garçons	4 167	3 875	3 464	3 076	745	-35.0
	filles	3 335	3 220	2 973	2 829	510	-37.5

Source: EMIS Statistical Yearbook 1995, p. 41

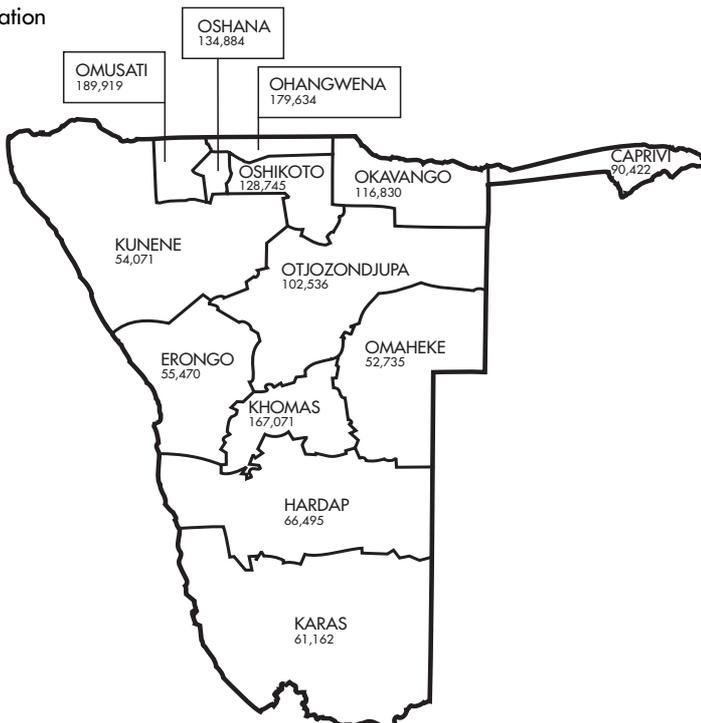
langues et dialectes africains divers. Parmi ces 31 langues, 9 ont été choisies comme langues nationales utilisées dans l'enseignement, à savoir: oshindonga, oshikwanyama, khoekhoegowab, rugkwangali, otjherero, silozi, rugciriku, thimbukusu et setswana. Parmi les langues san, seul le Ju'Hoan possède une orthographe officiellement reconnue, mais il n'est pas enseigné dans les écoles publiques. En Namibie, la langue dominante d'une région est encore caractérisée par l'apartheid

Figure 4.8 Population par langue parlée à domicile, en pourcentage de la population totale, par région

Région	oshiwambo	nama/ damara	rukavango	afrikaans	otjiherero	caprivi	san	Total popn
Caprivi	-	-	24	-	-	70	4	90 422
Erongo	24	33	-	-	18	-	-	55 470
Hardap	5	49	-	43	-	-	-	66 495
Karas	15	38	-	41	-	-	-	61 162
Khomas	27	21	-	30	-	-	-	167 071
Kunene	14	34	-	-	44	-	-	64 017
Ohangwena	99	-	-	-	-	-	-	179 634
Okavango	-	-	90	-	-	-	-	116 830
Omaheke	-	24	-	-	43	-	12	52 735
Omusati	99	-	-	-	-	-	-	189 919
Oshana	98	-	-	-	-	-	-	134 884
Oshikoto	88	-	-	-	-	-	-	128 745
Otjozondjupa	18	25	-	-	30	-	-	102 536
Total popn	713 919	175 554	136 649	133 324	112 916	66 008	27 229	1 409 920
%	51	13	10	9	8	5	2	100

Source; 1991 Population and Housing Census

Figure 4.9 Population

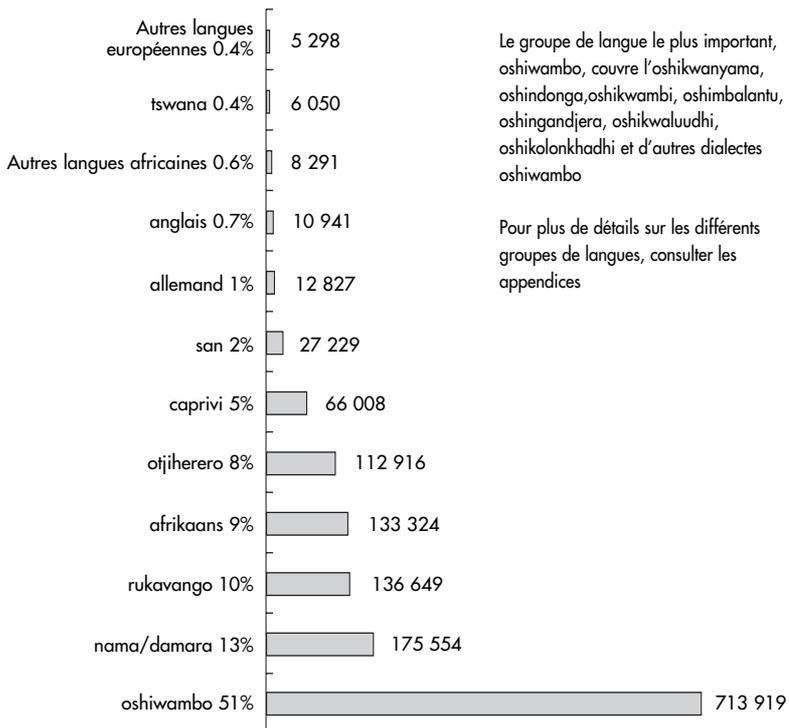


qui divise le pays en bantoustans ethniques. Toutefois, toutes les langues sont parlées dans la totalité des 13 régions, même si ce n'est parfois que par quelques personnes. Dans les régions Ohangwena, Omusati, Oshana et Oshikoto, les langues oshiwambo sont prédominantes; en effet, ces régions accueillent 90% des personnes qui parlent l'oshiwambo. La figure 4.8 ci-dessous indique le pourcentage de la population totale appartenant à un groupe de langue spécifique, par région.

La figure 4.10 ci-dessous, extraite également du recensement de 1991, indique le nombre de personnes appartenant aux divers groupes de langues.

- L'article 3 de la Constitution de la République de Namibie précise:
- 1 La langue officielle de la Namibie sera l'anglais.
 - 2 Rien de ce qui sera contenu dans cette Constitution n'empêchera l'utilisation de toute autre langue comme langue d'enseignement dans les écoles privées, ou dans les écoles financées ou subventionnées par l'État, sous réserve du respect des conditions édictées par la loi, afin de garantir un niveau d'aptitude suffisant dans la langue officielle, ou pour des raisons pédagogiques.
 - 3 Rien de ce qui sera contenu dans le sous-article (1) du présent article n'empêchera le Parlement de légiférer pour autoriser l'uti-

Figure 4.10 Nombre de personnes parlant les différentes langues en 1991



lisation d'une langue autre que l'anglais à des fins législatives, administratives et judiciaires dans les régions dans lesquelles cette autre langue est parlée par une composante substantielle de la population.

La base de la politique de la langue en Namibie a été formulée avant l'indépendance du pays, au cours de la lutte pour la libération. La situation de la langue et de l'enseignement avant l'indépendance est révélée dans le document intitulé *Toward a Language Policy for Namibia. English as the official Language: Perspectives and Strategies* (UNIN, 1981). Le choix de l'anglais comme langue nationale a été motivé par les critères suivants: promotion de l'unité nationale, admissibilité, connaissance, faisabilité, utilisation dans le domaine des sciences et de la technologie, promotion du panafricanisme, communication plus large et utilisation par les Nations Unies.

Peu après l'indépendance, le Ministère de l'Éducation et de la Culture de l'époque a rédigé deux documents sur la politique de la langue, à savoir: *Education in Transition* (juillet 1990) et *Change with Continuity* (novembre 1990). Ces documents énoncent les grandes lignes de détermination du choix des langues comme langue d'enseignement, et le rôle que devraient jouer les écoles dans la mise en œuvre de l'utilisation de l'anglais. Juillet 1991 a vu la publication d'un document intitulé *Provisional Language Policy for Schools – A Draft for Discussion*. Ce document confirmait que l'anglais serait introduit progressivement dans les écoles comme langue d'enseignement au cours de la période 1992–1995. L'anglais deviendrait alors la langue d'enseignement dans les classes de niveau 4 à 12 d'ici à 1995. Il stipulait également que les matières facultatives dans les classes de niveau 4 à 7 pouvaient être

Figure 4.11 Mise en œuvre de l'enseignement en langue anglaise dans les classes de niveau 1 à 7

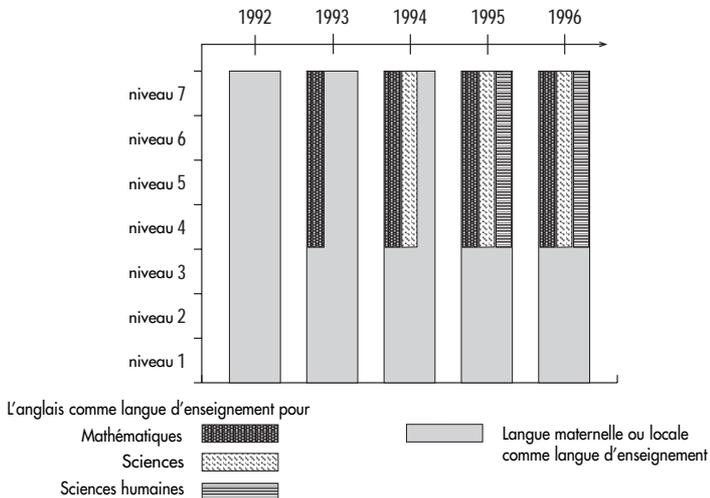
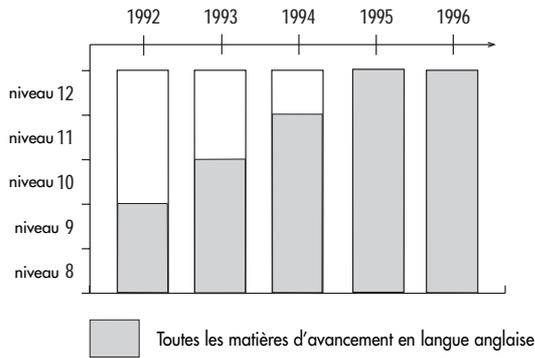


Figure 4.12 Mise en oeuvre de l'enseignement en langue anglaise dans les classes de niveau 8 à 12



Source: *The Language Policy for Schools*, 1993

enseignées dans une langue nationale autre que l'anglais, et que la politique serait applicable à l'ensemble des écoles, y compris les écoles privées. La nouvelle politique de la langue fut annoncée officiellement en novembre 1991. Afin de sensibiliser le public namibien et les personnes directement concernées par l'enseignement, une conférence fut organisée en juin 1992 sur le thème de la mise en œuvre de la politique de la langue (Namibia Conference on the Implementation of the Language Policy). La politique de la langue namibienne est destinée à être souple et progressive, et en tant que tel le développement de la politique est un processus continu. La politique de la langue proposait l'introduction progressive de l'anglais comme principale langue d'enseignement dans les écoles primaires (classes de niveau 4 à 7) entre 1993 et 1996, comme l'indique la figure 4.11.

Dans le secondaire, cette introduction progressive de l'anglais a commencé dans les classes de niveau 8 en janvier 1991 et s'est terminée en 1995, toutes les classes recevant désormais un enseignement en anglais, comme le montre la figure 4.12.

La formulation de la politique de la langue a pris en compte les critères et facteurs suivants (*The Language Policy for Schools*, 1993 p.3):

- L'égalité entre toutes les langues nationales, quel que soit le nombre de personnes parlant ces langues ou le niveau de développement d'une langue.
- Le coût de mise en oeuvre de la politique.
- Le fait que la langue est un moyen de transmettre la culture et l'identité culturelle.
- Le fait que l'idéal serait, d'un point de vue pédagogique, que les élèves étudient dans leur propre langue, notamment dans les premières années de scolarité pendant lesquelles ils acquièrent les aptitudes de base de lecture, d'écriture et de formation de concepts.
- La nécessité pour les apprenants de posséder les connaissances suffisantes en anglais, la langue officielle, à l'issue des 7 années

du cycle primaire, pour accéder à l'enseignement supérieur ou pour participer efficacement à l'activité de la société.

- L'attente selon laquelle une politique de la langue devrait favoriser une meilleure unité au sein de la société.

C'est dans le contexte de ces objectifs généraux que les objectifs spécifiques de la politique de la langue dans les écoles furent définis (The Language Policy for Schools 1993; 4):

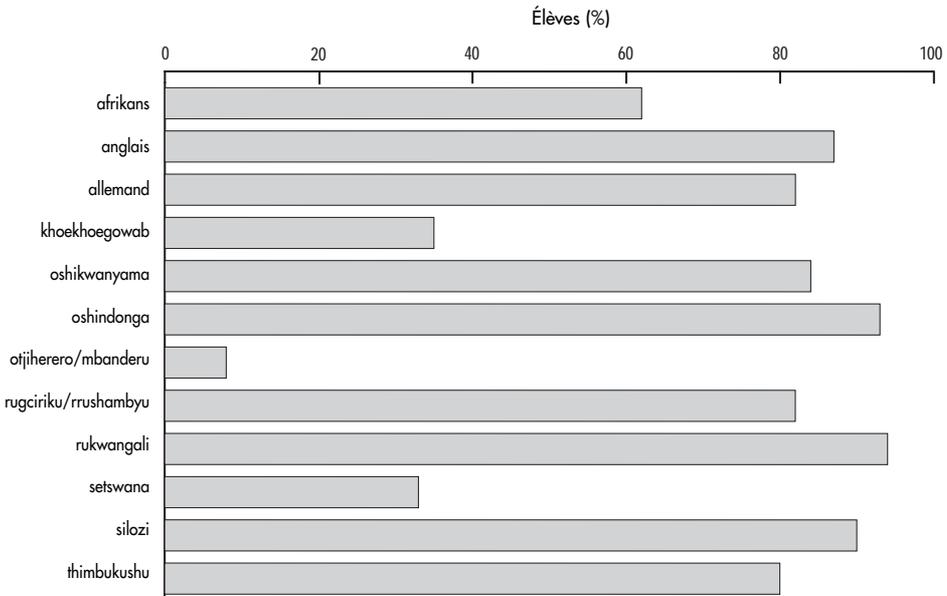
- Le cycle d'enseignement primaire de 7 ans devrait permettre aux élèves d'acquérir un niveau de compétence convenable en anglais, la langue officielle, et d'être préparés à suivre un enseignement en anglais pendant toute la durée du deuxième cycle.
- L'éducation devrait promouvoir la langue et l'identité culturelle des élèves à travers l'utilisation de la langue maternelle, au moins dans les classes de niveau 1 à 3, et l'enseignement de la langue maternelle pendant toute la durée d'éducation formelle, à condition que les ressources nécessaires soient disponibles.
- L'idéal serait que les écoles offrent au moins deux langues parmi les matières enseignées.
- Après le cycle primaire (classes de niveau 1 à 7), la langue d'enseignement pour toutes les écoles sera l'anglais, la langue officielle.

L'anglais est une matière obligatoire dans les classes de niveau 1 à 12. Deux langues peuvent être enseignées à partir du niveau 1, l'une devant être obligatoirement l'anglais, et toutes les langues se verront accorder une importance égale en matière d'avancement. Au cours des trois premières années scolaires (classes de niveau 1 à 3), la langue d'enseignement est soit la langue maternelle, soit une langue locale, soit l'anglais. Dans les classes de niveau 4 à 7, la langue d'enseignement est l'anglais. Dans le secondaire (classes de niveau 8 à 12), la langue d'enseignement est l'anglais. Pour l'enseignement élémentaire de la lecture et de l'écriture, la langue utilisée est la langue maternelle et l'anglais afin de promouvoir l'aptitude d'alphabetisation dans la langue officielle (l'anglais).

L'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement étant toujours en phase transitoire, il est permis d'utiliser une langue locale de manière temporaire, pour faciliter la compréhension des concepts difficiles au cours du cycle primaire.

La politique de la langue a pour objectif de promouvoir l'identité linguistique des enfants, malgré l'utilisation de leur langue maternelle comme langue d'enseignement au cours des trois premières classes. Ceci a pour but de leur permettre de développer des aptitudes de base de lecture, de l'écriture et de formation de concepts. Chaque communauté scolaire choisit sa langue d'enseignement. La figure 4.13 montre la proportion d'enfants qui reçoivent un enseignement dans leur langue

Figure 4.13 Pourcentage d'élèves des classes de niveau 1 à 3 recevant un enseignement dans leur langue maternelle en 1995



Source: *A Profile of Education in Namibia, 1996: 26*

maternelle, à savoir pour les personnes parlant l'otjiherero 7%, le khoekhoegowab 35%, le rukwangali 93%, l'oshindonga 92% et le silozi 89%. Globalement, 55,1% du nombre total des élèves en Namibie reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle au cours des trois premières années de leur scolarité.

L'anglais est la langue d'enseignement pour la formation des enseignants, et six autres langues nationales (oshindonga, oshikwanyama, otjiherero, rukwangali, silozi et khoekhoegowab) sont enseignées comme matières dans les centres de formation pédagogique.

La politique de publication de matériel éducatif en langues nationales

Un bref historique du secteur de l'édition en Namibie (Reiner, Hillebrecht et Katjavivi, 1994) révèle que dans les premiers temps la publication d'ouvrages en Namibie était entièrement assurée par les missionnaires. Le premier livre publié dans une langue namibienne était un livre de catéchisme en nama, publié en Afrique du Sud. Le premier livre imprimé en Namibie fut publié en 1855, une traduction en khoekhoegowab du catéchisme de Luther effectuée par une organisation missionnaire. La première maison d'édition en Namibie fut fondée en 1901 par des missionnaires finlandais, et pendant très longtemps les ouvrages publiés en langues africaines en Namibie étaient principalement à caractère religieux. La première maison d'édition privée fut

fondée en 1911 (le secteur privé de l'édition est bien établi en Namibie), mais elle ne publiait que très peu de matériel éducatif en langues locales. Les communautés missionnaires fournissaient tous les ouvrages d'enseignement et d'apprentissage pour l'éducation de la population indigène.

Avec la mise en œuvre de l'éducation bantoue, le contrôle exercé sur l'éducation locale fut transféré au Ministère sud-africain de l'Éducation bantoue (Department of Bantu Education) en janvier 1969. Les activités de presse des missions se limitèrent alors à la publication d'ouvrages religieux, principalement en langues indigènes. Ceci mit fin à la publication de matériel éducatif en Namibie, la majorité des ouvrages étant importés d'Afrique du Sud.

L'*Inbooringtaalburo* du Ministère de l'Éducation bantoue commença à publier en langues indigènes en 1968. Reiner et al. (1994) observe:

Ancré dans le système de l'apartheid ... ses activités de publication étaient par nécessité fortement liées au changement de politique d'éducation officielle pour les Noirs, à savoir une éducation ethnique (en langue maternelle), mais en dépit du fait que cette politique était basée sur des divisions ethniques, ce changement a eu pour effet dans le domaine de l'édition de contribuer à l'expansion des compétences en matière de publication en langue locale.

(Reiner, Hillebrecht et Katjavivi, 1994, p.12-13)

La maison d'édition Gamsberg Macmillan Publishers, la principale aujourd'hui en Namibie en matière de publications en langues locales, fut fondée en 1977. Gamsberg reprit la publication d'ouvrages éducatifs de l'*Inbooringtaalburo* et forma la base d'une capacité d'édition formelle, organisée et forte pour les livres et les auteurs namibiens. Après l'indépendance, Gamsberg Macmillan Publishers et Longman Namibia (anciennement Maskew Miller Longman) furent rejoints par New Namibia Books, Out of Africa Publishers et plus récemment Africagraphix.

Parmi les 904 livres namibiens disponibles en librairie en septembre 1994, 503 ouvrages étaient en langues namibiennes. Toutefois, malgré une tradition relativement ancienne de publier en langues namibiennes, les éditeurs d'ouvrages en langues nationales connaissent un certain nombre de problèmes. Par exemple, les experts en langues étant très peu nombreux, ils sont souvent à la fois auteurs, rédacteurs, traducteurs, conseillers spécialisés et membres de la commission d'élaboration des programmes d'études. Cet état de fait peut entraîner une situation malsaine. Un autre problème important est le nombre ou la taille des groupes de langues. Environ 55% des élèves inscrits dans les écoles namibiennes parlent une langue oshiwambo; de plus, 10% d'entre eux parlent le khoekhoegowab, mais le nombre de personnes parlant les autres langues nationales principales est très faible, comme nous l'avons déjà montré. Ceci contribue à un niveau de coût élevé, la publication de volumes faibles revenant très cher.

de Base et de la Culture s'est vu contraint de réduire la part de crédits consacrée aux manuels scolaires. Cette réduction a des répercussions sérieuses sur la publication de livres en langues namibiennes. Sous le régime de l'apartheid du système éducatif, on encourageait le développement des langues africaines, bien que ce fut alors pour de mauvaises raisons, et on achetait les livres. Après l'indépendance, avec l'avènement de l'anglais comme langue officielle, les dépenses ont davantage porté sur les livres de langue anglaise.

N'importe qui peut librement rédiger, produire et imprimer des manuels scolaires et du matériel complémentaire dans les langues nationales, qu'il s'agisse d'un auteur, d'un éditeur ou d'un particulier. Seule condition à respecter: que l'ouvrage soit conforme au plan d'études et adapté au niveau de développement de l'élève ciblé. De nombreux éditeurs privés produisent des ouvrages destinés aux écoles dans les langues nationales, comme par exemple Penduka, publié par Gamsberg Macmillan pour les classes de niveau 1.

A l'heure actuelle, de nombreuses inquiétudes ont été exprimées concernant certains ouvrages publiés pour les écoles; en effet, certains livres sont des traductions de l'anglais ou de l'afrikaans qui remontent à la période pré-indépendance et ne se rapportent donc pas à la réalité quotidienne des élèves. Certains livres sont des traductions mot à mot qui perdent la réelle signification des mots. Certains mots monosyllabiques dans la langue d'origine (par exemple l'anglais) peuvent être longs en langue africaine. L'un des arguments opposés à ces ouvrages et manuels scolaires est le fait qu'ils ne sont pas 'culturellement sensibles'.

La politique du gouvernement est une politique d'ouverture et de décentralisation de la production d'ouvrages qui vise à encourager la production d'ouvrages éducatifs efficaces en Namibie. Pour rendre l'éducation plus efficace, les manuels scolaires et le matériel éducatif devraient se rapporter davantage aux besoins des élèves, notamment en ce qui concerne les langues maternelles. Une des grandes préoccupations du Ministère de l'Éducation de Base et de la Culture est celle de voir produire et de pouvoir fournir aux écoles un nombre suffisant de manuels scolaires et de matériel éducatif adaptés et de qualité. Pour s'assurer que les manuels scolaires et le matériel éducatif sont adaptés, les enseignants participent de plus en plus à la production des nouveaux ouvrages.

La politique du gouvernement est de faire participer le secteur privé à la production, à la publication et à la distribution de matériel éducatif. Publier coûte cher, et pour s'assurer de la viabilité de la publication de matériel éducatif, le gouvernement encourage et accueille favorablement la participation des éditeurs privés. L'État lance un appel d'offres et les éditeurs privés soumettent une offre portant sur la fourniture et de distribution de manuels scolaires et de matériel éducatif.

Le gouvernement ne pourra pas seul assurer la pleine capacité de production de matériel éducatif, en raison des contraintes financières.

L'achat d'équipement exigerait des investissements, tandis que l'impression et la reliure des ouvrages entraînent des frais récurrents substantiels. C'est pourquoi l'unité chargée de produire les ouvrages au sein du National Institute for Educational Development (NIED) travaille en collaboration avec des éditeurs et des imprimeurs privés. Le NIED possède les capacités nécessaires pour produire des ouvrages de type rapports, plans d'études, questionnaires, etc... ainsi que des ouvrages expérimentaux ou pilotes. La capacité d'impression se limite actuellement à deux imprimantes Risograph et deux photocopieurs rapides. Néanmoins, cette capacité de production devrait suffire à imprimer des tirages réduits (entre 500 et 2.000 exemplaires) de livres de lecture et autres ouvrages.

La distribution des ouvrages éducatifs est également comprise dans l'appel d'offres. La politique du gouvernement est de fournir un livre par élève, sauf indication contraire, comme dans le cas d'ouvrages de référence (par exemple les dictionnaires scolaires). Le gouvernement fournit gratuitement les manuels scolaires et les ouvrages éducatifs aux écoles. Les écoles peuvent utiliser leur fonds de développement pour acquérir du matériel complémentaire, et en cas de perte ou de dommage, les élèves doivent remplacer l'exemplaire perdu ou abîmé.

L'État accueille favorablement et encourage, par tous les moyens possibles, la participation du secteur privé. État et secteur privé collaborent de manière complémentaire, les éditeurs et les imprimeurs privés apportant un savoir-faire que l'État ne possède pas forcément. Les éditeurs du secteur privé ont accès au savoir-faire mondial en matière de production, de publication et de commercialisation d'ouvrages, et peuvent rendre des services inestimables à l'État.

La PAO (publication assistée par ordinateur) est aujourd'hui devenue la technique universelle en matière d'édition. Elle permet de réduire le risque d'erreur normalement encouru dans la mise en page, les épreuves sont contrôlées de façon interne. Les coûts de mise en page externe sont également réduits, et ces économies peuvent à leur tour être répercutées sur le prix de vente des ouvrages et ainsi profiter à la clientèle. Les ouvrages spécialisés (par exemple mathématiques ou sciences), dont la mise en page doit encore être assurée par des imprimeurs spécialisés, sont généralement plus chers à produire et par là-même plus chers à la vente.

Les stratégies de minimisation des coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues africaines

Les éditeurs essayent par tous les moyens de minimiser les coûts. Grâce à l'application de technologies nouvelles comme les machines Risograph, capables d'imprimer des ouvrages de haute qualité en moindre quantité, il est aujourd'hui possible de produire des tirages limités. La reliure de ces ouvrages est encore effectuée de manière tradi-

tionnelle par les imprimeurs.

Le nombre de livres nécessaire dans certaines langues étant très réduit, il est indispensable que ces livres bénéficient de subventions. En guise d'illustration, sur un livre d'exercices en oshindonga vendu à environ N\$10, seuls N\$2 seront utilisés par l'éditeur pour subventionner les livres rédigés dans les langues parlées par un nombre de personnes plus réduit. C'est pourquoi un livre vaudra le même prix dans toutes les principales langues namibiennes, quel que soit le nombre de personnes parlant chacune des langues. (Voir en annexe C le tarif typique d'un éditeur en Namibie). Cette politique d'intersubventionnement entre langues a joué un rôle important dans la minimisation du prix des ouvrages dans les langues dont le marché est très restreint.

De plus, le ministère a introduit des mesures dans les écoles visant à prolonger la durée de vie des livres jusqu'à au moins 5 ans. On encourage les écoles à utiliser chaque livre pendant 5 ans avant de pouvoir recommander un titre spécifique. L'allocation budgétaire pour les livres n'était que de N\$11,5 millions (US\$ 2,6m.) en 1994, mais commence à bénéficier d'une augmentation constante; N\$15,5 millions (US\$ 3,5m.) en 1995 et N\$20 millions (US\$ 4,5m.) au cours de l'exercice actuel (1996). Les écoles ne peuvent plus commander de livres à volonté, leur budget étant strictement limité. Par exemple, l'allocation est d'environ N\$22 (US\$5) par élève du primaire dans la région de Windhoek, et N\$40,87 (US\$9,29) par élève du secondaire. Ce système permet de limiter les commandes de livres dans le cadre de l'allocation budgétaire, chaque région déterminant le montant par élève en fonction de ses propres circonstances.

Certaines langues sont parlées dans plusieurs pays, mais le manque de coopération transfrontalière visant à utiliser une orthographe commune contribue en Namibie au nombre limité de personnes parlant certaines langues. Encourager une telle coopération avec les pays limitrophes pourrait donner un nouvel élan à la publication d'ouvrages dans ces langues.

Un rapport récent sur l'industrie de l'édition en Namibie (Coates, septembre 1995) a suggéré un certain nombre de moyens susceptibles de renforcer l'édition en langues nationales. Ce rapport concluait:

Dans la situation actuelle, les éditeurs ne peuvent pas publier commercialement un grand nombre d'ouvrages dans les langues namibiennes en raison du faible nombre de personnes, des ventes limitées au MBEC et pratiquement de l'absence de ventes au grand public. Tous les éditeurs font preuve d'enthousiasme mais ont des difficultés à rendre commercialement viable la publication d'ouvrages en langues africaines. D'un autre côté, le MBEC a besoin d'ouvrages dans les écoles mais éprouve un sentiment de frustration quant au développement de l'enseignement en langues africaines, face au manque de publications.

Pour sortir de cette impasse, il ne suffira pas simplement que les éditeurs demandent au MBEC de consacrer une partie plus importante de ses fonds déjà limités à l'achat d'ouvrages en langue africaine, ou que le MBEC/NIED demande aux éditeurs d'investir dans des projets d'édition certains de

dégager des pertes. Il faut que ces deux partenaires fassent preuve de réalisme.

(Coates, 1995)

L'association des éditeurs namibiens (ANP) suggère que:

- Le MBEC et les éditeurs identifient ensemble les langues trop limitées pour faire l'objet d'une publication commerciale. Les éditeurs peuvent ensuite se concentrer sur les langues plus importantes et se concerter pour produire une sélection adéquate d'ouvrages éducatifs, de documentation, de manuels scolaires, etc. Le MBEC devrait trouver des sources de financement pour le développement et la publication d'ouvrages dans les langues moins répandues.
- Le MBEC pourrait encourager activement les enseignants à mieux utiliser le matériel existant en langues africaines en dehors des manuels scolaires, comme par exemple le matériel extrait d'émissions de radio (informations, actualité, culture, chansons, musique) et les articles de presse.

Les coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues africaines

Les informations sur le coût d'impression, de reliure et de fourniture de livres sont disponibles auprès des éditeurs sur demande de devis. Les coûts supportés par les éditeurs sont supérieurs au coût d'impression indiqué, car le coût total comprend:

- frais de production (règlement des auteurs et des créateurs graphiques, frais de transport et de logement, élaboration des ouvrages par PAO ou autres techniques)
- frais de stockage (sur place ou en entrepôt, frais d'assurance compris)
- coût de distribution (frais de manutention, de transport et d'assurance jusqu'au lieu de livraison)
- investissements de capitaux fixes et frais généraux (seul Gamsberg Macmillan Publishers possède de ses propres locaux et emploie 28 personnes).

Les droits d'auteur versés varient selon les auteurs et la langue, et ces informations sont jugées confidentielles par les éditeurs. Toutefois, un éditeur les a estimés à 10 ou 12,5 % en moyenne. Pour la rédaction, la conception et les illustrations, les éditeurs se basent sur des taux dictés par le marché, et les professionnels appliquent un tarif supérieur à celui des indépendants non-professionnels. Le tarif des traductions est dicté par le marché, tandis que les professionnels disposent de leur propre barème de paiement. Les frais pré-impression (comme la mise en page et la production d'épreuves) varient en fonction des tarifs négociés dans le cadre de chaque projet; en effet, dans certains cas la préparation est assurée en interne tandis que dans d'autres elle est assurée en externe

par des travailleurs indépendants sur la base de tarifs dictés par le marché. L'impression et la reliure sont généralement réalisées sur la base d'un devis établi par l'imprimeur. Les frais indirects de distribution et d'administration ont été traités précédemment.

Il est clair que le volume des tirages a une incidence sur les coûts. Au-dessous de 500 exemplaires, un tirage est totalement non rentable. Entre 500 et 1000 exemplaires, un tirage est tout juste rentable, mais l'éditeur a besoin de le subventionner lourdement. Pour imprimer à un prix raisonnable, il convient de tirer au minimum à 2000 exemplaires, généralement plus. Le coût unitaire moyen estimé par livre varie en fonction du tirage, de la taille ou du format du livre, de la qualité du papier et de la couverture, et du nombre de couleurs utilisées pour le texte ou pour la couverture. En matière de publication en langues africaines, la fourchette de prix se situe en Namibie entre N\$30 et N\$90 (US\$6,82 et US\$20,45). Les livres de langue anglaise oscillent aussi dans cette fourchette de prix.

Il n'a pas été possible d'obtenir des chiffres exacts concernant le rapport coût/prix du marché. Le pourcentage de coûts couvert par le prix est calculé séparément pour chaque projet, en fonction des circonstances, de manière à pouvoir publier le plus grand nombre de titres possible. Si la publication devait se limiter aux seuls titres susceptibles de dégager des bénéfices sur le marché, à un prix abordable, les langues nationales minoritaires en pâtiraient.

Coates (1995) illustre cela avec un exemple concret:

Chez Gamsberg Macmillan, nous élaborons actuellement une nouvelle méthode intitulée School Readiness (disposition à l'école) destinée à être publiée en 12 langues; cette méthode consistera en des livres d'exercices (Workbooks), des tableaux muraux (Wallcharts) et un manuel pédagogique (Teacher's Guide). Les coûts pré-production des manuels pédagogiques s'élèvent à environ N\$8.000 par langue. Pour l'oshidonga, nous aurons peut-être besoin de 850 exemplaires, ce qui nous coûtera environ N\$14.000 à imprimer, portant le coût total par livre à N\$26,17. Pour le setswana, nous n'avons besoin que de 5 exemplaires, mais les coûts pré-production restent les mêmes, le coût d'impression se limite à quelques centaines de dollars, ce qui porte le coût unitaire à plus de 1.600. Voici un exemple concret.

(Coates, 1995)

Bénéfices perçus/efficacité de la fourniture de matériel en langues africaines

On peut attendre de nombreux bénéfices de la publication de matériel en langues nationales en Namibie. L'accès aux ouvrages publiés dans les langues maternelles de la majorité de la population facilitera la communication entre les personnes qui parlent ces langues. En utilisant une langue qu'ils connaissent, les élèves se sentiront plus à l'aise et participeront peut-être davantage en classe et dans les discussions. En voyant leur langue imprimée, les personnes dont c'est la langue mater-

nelle prendront conscience de l'importance de leur culture. Un plus grand nombre de personnes deviendront alphabètes dans leur propre langue, ce qui permettra de former davantage d'enseignants capables de parler cette langue, et parmi eux certains pourront assurer le rôle de conseiller pédagogique. L'impression d'ouvrages en langues nationales contribuera à augmenter le nombre d'écrivains dans une langue donnée, et permettre ainsi de produire davantage d'ouvrages. Avec un nombre suffisant de personnes capables de lire et écrire dans les diverses langues, on pourrait disposer d'un capital humain suffisant pour développer les langues de manière à les utiliser à différents niveaux d'enseignement, comme par exemple à l'école, au lycée, dans les écoles professionnelles d'enseignement technique et à l'université. Il est possible de développer les langues nationales de manière à produire un lexique et des glossaires spécialisés à jour, ainsi que des dictionnaires plus complets destinés à un usage plus spécifique. Le développement durable des langues nationales dans diverses matières ou programmes de cours peut amener ces langues à devenir des moyens de communication dans les matières scientifiques et technologiques, et chaque individu pourra accéder à tous les niveaux d'enseignement dans sa langue maternelle.

Les langues se verront accorder une importance égale et les gens seront exposés à des langues différentes qu'ils pourront choisir d'étudier. Par l'apprentissage de langues différentes, les gens pourront mieux comprendre la culture et le milieu de ceux qui les parlent, ce qui pourra aider à réduire les conflits tribaux et ethniques et par là-même promouvoir l'unité de la Namibie. Une plus grande unité mènera à son tour à une plus grande tolérance et la stabilité prévaudra dans le pays. Le pays pourra alors se développer dans tous les domaines de la vie, tant en termes économiques que politiques.

On pourra publier un plus grand nombre d'ouvrages et ainsi permettre à un plus grand nombre d'accéder aux ouvrages de lecture. Les ouvrages traduits d'autres langues, comme par exemple l'anglais, sont très souvent inadaptés au milieu culturel de la langue cible. D'autre part la base du lectorat peut s'en trouver élargie. Les langues ne se limiteront plus aux écoles et aux églises, mais seront lues par le grand public.

La publication d'ouvrages en langues nationales et locales peut aussi offrir des avantages matériels. La production d'ouvrages peut créer des emplois. Ces nouveaux employés en retireront un revenu, et l'accès aux ouvrages de lecture, associé à la contribution de la langue au bien-être de certains de ses membres, est susceptible d'améliorer leur statut. Les personnes issues du peuple auront la possibilité de participer à la production d'ouvrages imprimés dans leur langue.

Conclusion

Il est vrai en général que la publication d'ouvrages, et plus spécifiquement en langues nationales et locales, est coûteuse. Pour pouvoir être

basé sur des principes commerciaux sains, le secteur de l'édition doit dépendre de l'offre et de la demande. Dans la situation actuelle, une somme d'argent est affectée par élève et par niveau d'enseignement pour l'achat de livres et de matériel éducatif, ce qui complique la production d'ouvrages en langues africaines. Le montant par élève est bien en-deçà du prix de la majorité des livres disponibles sur le marché, et c'est pourquoi les écoles ne commandent des livres que pour compléter leurs stocks existants. Il est pratiquement impossible de commander des ouvrages de lecture complémentaires en langue africaine car les écoles n'en ont plus les moyens.

Toutefois, il convient de féliciter le gouvernement pour les mesures prises lors de la mise en œuvre d'un nouveau programme d'études. Le financement de cette initiative est entièrement budgétisé de manière centralisée pour l'ensemble du pays, et il n'affecte pas le budget des régions. La question est de savoir comment les écoles vont pouvoir acheter des ouvrages en langues africaines une fois que la réforme de l'éducation de base sera en place. La réponse se situe peut-être dans l'obtention de fonds spécifiques consacrés à l'élaboration et à la publication d'ouvrages en langues nationales, comme par exemple des programmes nationaux de production de livres, et c'est là un domaine où les organismes de dons et les organisations non gouvernementales ont un rôle à jouer.

La mise en œuvre correcte de la politique de la langue énoncée par le gouvernement, à savoir que chaque enfant reçoive un enseignement dans sa langue maternelle au moins au cours des trois premières années de sa scolarité, et d'autre part que la langue locale soit proposée comme matière à toutes les étapes de la scolarité lorsqu'une demande existe pour cette langue, devrait permettre d'élargir la base du lectorat. Un tel élargissement entraînera une augmentation de la demande et par là-même une augmentation de la production et de la vente pour ceux qui auront investi dans le secteur de l'édition. Il est également vrai que les élèves apprennent mieux dans la langue qu'ils connaissent. Il n'existe actuellement aucune base de soutien pour aider les élèves à maîtriser l'anglais à domicile. La pénurie d'enseignants suffisamment formés et de matériel éducatif adapté demeurent les principaux problèmes de nature à limiter l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement en Namibie. La première objection à mentionner est qu'en raison de la nature plurilingue de la société namibienne, il faudra des ressources considérables pour développer l'ensemble des langues.

Le marché de l'édition est dicté par la demande émanant de l'État, et en particulier du Ministère de l'Éducation de Base et de la Culture. En guise d'illustration, voici un exemple rapporté par Coates (1995):

Au cours de l'exercice 1991-1992, 53% du chiffre d'affaires de Gamsberg Macmillan Publishers provenaient de la publication d'ouvrages en langue namibienne. Deux ans plus tard, ce pourcentage est redescendu à 30%. L'année dernière (1994) a vu une légère amélioration avec 38%, mais tout indique que ce pourcentage sera de nouveau en baisse cette année (1995).

Au cours de cette période, les ventes de livres en oshindonga sont passées de N\$3 millions (US\$ 0,6 m.) en 1992, à moins de N\$1 million (US\$ 0,23 m.) en 1993, pour enfin franchir le cap du million l'année dernière (1994).

L'absence de culture de la lecture et le manque de moyens financiers sont aussi des facteurs qui contribuent aux difficultés rencontrées dans le secteur de la publication d'ouvrages en langues africaines. Les ouvrages d'intérêt général, les ouvrages de littérature et les livres pour enfants ne se vendent pas bien, voire même pas du tout. La situation se trouve par ailleurs aggravée par l'absence de marché en dehors de la Namibie.

L'éducation est une entreprise coûteuse et dans un pays en voie de développement comme la Namibie, dont le système éducatif est en cours de réforme, il est urgent d'examiner les différents moyens pouvant permettre de réduire et de récupérer les coûts. Le ministère devrait mettre au point des mesures destinées à accroître la rentabilité, comme par exemple des mesures d'économie, la récupération progressive des coûts, une budgétisation efficace et une gestion financière saine. Ceci devrait mener à la production et à l'utilisation plus efficaces du matériel éducatif.

Références

- N. Coates, (septembre 1995) *Publishing in Namibian Languages* (rapport de l'Association of Namibian Publishers)
- Ministry of Basic Education and Culture (MBEC), (1996) *A Profile of Education in Namibia*
- Ministry of Education and Culture, (1992) *Basic Education in Namibia: A Framework for Nation Building to the Year 2000 and beyond*
- Ministry of Basic Education and Culture, Education Management Information Systems (EMIS), (février 1996) *Education Statistics*
- Ministry of Education and Culture, (juin 1993) *The Language Policy for Schools: 1992 to 1996 and Beyond*
- Ministry of Education and Culture, (1993) *Toward Education for All: Development Brief for Education, Culture, and Training.*
- P. Reiner, W. Hillebrecht et J. Katjavivi (1994) *Books in Namibia: Past Trends and Future Prospects*, Association of Namibian Publishers

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Dr D. S. McCuny (BES PROJECT) et la maison d'édition Gamsberg Macmillan Publishers pour leur précieuse collaboration, mais également Out of Africa Publishers ainsi que le personnel du Ministère de l'Éducation de Base et de la Culture.



LE SÉNÉGAL GASTON PIERRE COLY

Avant propos

Cette étude de cas a été réalisée dans le cadre de la collaboration entre l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) et le Ministère de l'Éducation de Base et des Langues Nationales du Sénégal.

La méthodologie utilisée dans le cadre du recueil des informations était basée sur:

- la recherche documentaire
- les questionnaires
- quelques entretiens informels

Il faut toutefois signaler que les questionnaires ont eu un taux de mortalité de 95%. Néanmoins, avec les données recueillies, nous avons pu produire ce document.

Cette étude n'a pas la prétention d'avoir maîtrisé tous les tenants et aboutissants en matière de coûts et efficacité du matériel pédagogique en langues nationales. Cependant, elle a décrit et analysé quelques réalités pratiquées ici et là dans le domaine de l'édition et de la distribution de ce matériel.

C'est le lieu ici de remercier très sincèrement Madame Sonja Diallo Directrice de A.R.E.D (Association in Research and Education for Development) qui n'a ménagé aucun effort pour nous donner les informations concernant sa structure et nécessaires à la réalisation de cette étude. Ces remerciements s'adressent aussi à tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué de façon significative à la réalisation de cette étude.

Nous souhaitons donc qu'elle serve de base à toute autre étude ou dans le cadre du travail de tous les jours qu'elle puisse aider à résoudre les innombrables difficultés rencontrées dans le cadre d'édition et de la distribution du matériel didactique en langues nationales.

Introduction

Avec une superficie de 197 000 km², le Sénégal se trouve à l'extrême ouest du continent Africain dans l'hémisphère Nord. Il est compris entre le 12°30 et le 16° degrés de latitude nord, et le 17° degrés de longitude ouest. Il est limité au nord par la république Islamique de Mauritanie, à l'est par la république du Mali, à l'ouest par l'Océan Atlantique et au sud par les républiques de Guinée Bissau et de Guinée Conakry. Au plan physique, la majeure partie du pays est constituée par une cuvette dont les abords se relèvent faiblement à l'ouest et davantage à l'est. Le climat est caractérisé par deux saisons bien tranchées: une saison pluvieuse de trois à quatre mois et une saison sèche de huit à neuf mois. La végétation est composée au sud d'éléments de grande forêt qui cèdent successivement le pas à une savane arborescente dans la région centrale et à une steppe épineuse au nord. Le réseau hydrographique comprend quatre fleuves: le Sénégal, le Saloum, la Gambie et la Casamance. A ces cours d'eau permanents s'ajoutent des cours d'eau temporaires en saison sèche mais qui sont vite alimentés pendant la saison des pluies.

Au plan humain, le Sénégal compte 6.896.808 habitants à la date du 27 mai 1988. Sa population a été estimée à 7.948.000 habitants au milieu de l'année 1993. Cette population est caractérisée par une extrême jeunesse, une croissance rapide et une répartition inégale sur l'ensemble du territoire. Les principaux groupes linguistiques et ethniques sont: les ouolofs, les seereer, les peuls, les mandinka et les sooninké. Le taux d'accroissement de la population est de 2,8% par an entre 1980–1992.

Au plan économique, l'agriculture occupe plus de 70% de la population. Les principales cultures sont l'arachide, le mil, le riz, le coton, le manioc, la canne à sucre. etc. L'élevage présente un meilleur profil suite à l'amélioration des conditions pluviométriques. La pêche, malgré quelques difficultés, est un secteur qui est en passe de devenir la première richesse du pays. Le secteur industriel (huileries et phosphates) joue un rôle très important dans le rééquilibrage des comptes extérieurs. Le produit intérieur brut (PIB) est estimé à 780 \$US. La contribution de l'agriculture et de l'industrie au PIB est estimée respectivement à 23% et à 18%.

Au plan éducationnel, le taux d'alphabétisation des adultes tourne autour de 32% dont 45% pour les hommes et 19% pour les femmes. Le taux de scolarisation du cycle primaire et élémentaire a atteint 58,5% dont 68% pour les garçons et 49% pour les filles l'enseignement secondaire, le taux brut de scolarisation touche 19% pour les hommes et 10% pour les femmes.

Politique linguistique

Le Sénégal compte 28 langues appartenant toutes à deux groupes de la famille Niger-Congo;

- le groupe Ouest Atlantique
- le groupe Mandé

Deux de ces langues, le mandinka et le pulaar, connaissent une large diffusion en Afrique de l'Ouest et même en Afrique Centrale pour ce qui concerne le pulaar. Il est important de noter que ces deux langues auxquelles s'ajoute le oulof font partie de la liste provisoire des langues interafricaines dressée par la réunion des experts tenue à Niamey pour la transcription et l'harmonie des Langues Africaines (UNESCO 1981).

Elles ont également avec le sooninké, le statut de langues nationales dans les états voisins comme la Gambie (le mandinka, le peul, le oulof), la Guinée Bissau (le mandinka, le peul), le Mali (le mandinka, le peul, le sooninké) et la Mauritanie (le peul, le sooninké, le oulof).

Parmi toutes les langues sénégalaises six ont le statut de langues nationales. En effet, le décret 71-566 du 21 mai 1971 modifiant et remplaçant le décret 68-871 du 24 juillet 1968, complété par le décret 72 702 fixe les alphabets des langues nationales:

- le oulof représenté par 43,7% de la population est parlé par 70,9% des sénégalais
- parlé par 24,1% de la population, le peul représente 23% de celle-ci
- le seereer et le sooninké représentent respectivement 14,8 % et 3% de l'effectif total de la population. Le pourcentage de locuteurs pour ces deux langues avoisine les mêmes taux.
- 6,2% parlent le joola qui représente 5,5% de la population.
- L'ethnie mandingue représente 4,6 % de la population et est effectivement parlé à hauteur de 13,7%.

La diversité de toutes ces langues fait du Sénégal un pays de multilinguisme. Cependant, les traditions coloniales et post-coloniales n'ont pas pu exploiter cette grande richesse. Le français est resté et demeure encore la langue d'éducation, de gouvernement et d'administration malgré le discours politique encourageant l'enracinement dans les valeurs culturelles. L'année 1971 constitue un repère dans la définition et la mise en œuvre de la politique linguistique gouvernementale par la promulgation du décret 71-566 du 21 Mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales. Dans cette politique, le Gouvernement entend donner aux langues nationales une vocation d'instrument d'éducation:

le Gouvernement entend introduire les langues nationales dans l'enseignement sénégalais de l'école primaire élémentaire à l'université... Il faut enseigner dans chaque arrondissement la langue de la majorité, apprendre à chaque élève à écrire dans sa langue maternelle.' C'est ainsi que furent retenues les six langues nationales citées au début de ce chapitre.

La période de fixation de l'écriture de ces langues qui firent l'objet de différents textes juridiques relatifs à la segmentation fut très longue. Beaucoup d'actions furent mises en œuvre dans le cadre de l'application effective de cette politique, mais c'est seulement en 1979 que les premières classes expérimentales furent ouvertes.

L'éducation préscolaire

Ce système d'enseignement a démarré dans les capitales régionales en Octobre 1971. Le médium utilisé est la langue ouolof ou la langue dominante du milieu. Cet enseignement a été pratiqué tant par le secteur public, que le secteur privé.

L'évaluation de ce système éducatif a révélé l'existence de nombreux problèmes pédagogiques, techniques et sociaux. Ces différents problèmes sont caractérisés essentiellement par:

- l'absence de formation adéquate pour les maîtres
- l'utilisation d'un médium différent au niveau des deux secteurs: le français au privé et les langues nationales dans le public. C'est seulement en 1984 que les langues nationales ont été étendues au secteur privé
- la langue de promotion sociale étant le français, certains parents étaient hésitants et hésitent encore à envoyer leurs enfants à ces cours en langues nationales.

L'enseignement élémentaire

Deux expériences ont marqué l'enseignement élémentaire dans la conduite des apprentissages en langues nationales.

- les classes non télévisuelles: l'année 1979 a vu l'ouverture de trois classes ouolof à Dakar. En 1982, deux classes de peul, une classe de seereer et une classe de joola ont été ouvertes respectivement dans les localités de Matam, Podor, Diarère et Bignona.
- les classes télévisuelles: dix classes ont été ouvertes dans le pays en octobre 1978. Il faut noter que pour des raisons techniques les deux autres langues nationales (le mandinka et le sooninké) n'ont pu faire l'objet d'expérimentation dans cet ordre d'enseignement.

D'une manière générale, l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement élémentaire a connu les mêmes difficultés que dans le préscolaire. Celles-ci étaient caractérisées par:

- l'insuffisance de matériel didactique adéquat
- l'utilisation des mêmes instruments pédagogiques et méthodologiques du français pour enseigner les langues nationales.

L'enseignement secondaire

Nous signalons que l'enseignement secondaire n'a pas connue une telle expérimentation. Néanmoins, certaines actions sont en train d'être

initiées par le département de l'Éducation de Base et des Langues Nationales. Celles-ci se caractérisent par la formation des élèves du secondaire à la transcription des langues nationales, ce qui a permis d'installer des clubs de langues nationales dans certains établissements secondaires de Dakar.

L'enseignement universitaire

Au département linguistique de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines, des cours de langues sont dispensés à des étudiants locuteurs de ces langues nationales.

Ceux-ci sont régulièrement inscrits dans d'autres départements (anglais, espagnol, arabe, philosophie etc.) mais choisissent une des langues nationales comme seconde langue. Seules quatre des six langues nationales font l'objet d'enseignement dans le département de linguistique; il s'agit du ouolof, du joola, du seereer et du peul. La pédagogie insiste surtout sur les aspects orthographiques et grammaticaux puisque les étudiants sont déjà locuteurs de ces langues.

L'enseignement du non formel

La promotion des langues nationales est inséparable de l'alphabétisation. L'évolution de ce secteur a connu principalement trois phases essentielles:

1960–1970

La phase 1960–1970 a été surtout marquée par l'utilisation du français dans l'alphabétisation

1970–1990

La seconde phase 1970–1990 a vu la création de la Direction de l'Alphabétisation, la mise en place des outils pédagogiques et institutionnels, avec surtout la structuration des Bureaux et Divisions régionaux de l'alphabétisation. C'est aussi une période où l'accent a été mis sur la conception et l'élaboration de programme d'initiation à la lecture et à l'écriture des langues nationales destinées aux populations et aux agents de l'État. À côté des actions gouvernementales, il convient de noter le rôle important joué par les sociétés d'encadrement des populations rurales dans le domaine de l'alphabétisation: il s'agit de la Société d'Aménagement et d'Exploitation du Delta (SAED) de la Société de Développement des Fibres Textiles (SODEFITEXT), la Société de Mise en valeur de la Casamance (SOMIVAC), le Projet de Développement de l'Élevage au Sénégal Oriental (PDESO)

Deux méthodes ont été utilisées dans les différents programmes d'alphabétisation

- l'alphabétisation fonctionnelle et sélective
- l'alphabétisation de masse.

s'agissait d'analyser le système éducatif sénégalais et de proposer des axes de réorientation.

Post-1990

A partir de 1990, un nouvel air souffla sur la politique éducative du Sénégal et même de certains pays africains. La Conférence Mondiale sur l'Éducation pour tous, fut tenue en mars 1990 à Jomtien en Thaïlande.

En effet, en avril 1991, soit un an après Jomtien, le Président de la République du Sénégal mit en place un Ministère Chargé de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales qui deviendra quatre ans plus tard le Ministère de l'Éducation de Base et des Langues Nationales.

Ce département ministériel a élaboré en octobre 1993 un plan d'action comprenant quelques objectifs majeurs:

- réduire le taux d'analphabétisme de cinq points d'ici l'an 2000
- augmenter le nombre d'alphabétisés au Sénégal en réduisant simultanément les disparités, (surtout entre hommes et femmes).
- consolider, informer et faire des campagnes de mobilisation des ressources humaines
- former des formateurs en alphabétisation
- développer la post-alphabétisation en mettant en place un environnement lettré en langues nationales.

La priorité dans ce plan d'action est de réduire chaque année et d'ici l'an 2004, le taux d'analphabétisme de 5 %. En 1996, une politique dite du 'faire-faire' a été initiée par le Département. Ce qui veut dire que désormais la conception et la mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation sont l'affaire des opérateurs de terrain. Cette liberté de manœuvre se fera suivant des règles fixées dans un manuel de procédure conçu par les services techniques du Département Ministériel.

Le rôle du Département dans la politique du 'faire-faire' se limitera essentiellement aux actions de suivi, de supervision, de coordination et d'évaluation des contrats d'exécution signés avec les opérateurs de terrain. Dans le souci de mieux coordonner la politique éducationnelle du pays, le Département a organisé au mois d'août 1995, à l'université de Saint-Louis, un colloque sur l'éducation de base. Celui-ci a eu la participation de 235 spécialistes des secteurs d'éducation formelle et non formelle, et venus de tous les horizons du pays. Cette rencontre a impulsé par des propositions concrètes la politique éducative du pays surtout dans les domaines de l'éducation préscolaire et élémentaire et de l'alphabétisation. Cette impulsion sera marquée par la scolarisation des filles et par l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

Politique en matière d'édition du matériel pédagogique en langues nationales

Savoir lire et écrire convenablement dans les langues nationales est une excellente chose. Seulement faudrait-il entretenir le goût de la lecture et permettre ainsi le développement de la créativité. Si cet environnement n'est pas créé, les néo-alphabètes retombent à la case de départ, comme le soulignait si bien Albert Faye, formateur à l'École Normale Supérieure de Dakar dans son rapport sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif (1992). En parlant de l'expérience des missionnaires de Fadiouth il remarque:

Mais, ils se décourageaient rapidement parce qu'il n'existe aucun livre en seereer qui leur permit d'entretenir leur connaissance.

Cette situation pose effectivement la problématique de l'édition et la création d'un environnement lettré pour les néo-alphabètes.

C'est pourquoi nous ne pouvons affirmer, ici, que le gouvernement a une politique en matière d'édition du matériel pédagogique en langues nationales. Par contre, nous notons qu'au Sénégal, la production de ce matériel est jusqu'à présent l'affaire des opérateurs. Cette situation résulte du contexte de mise en œuvre de divers programmes d'alphabétisation (plus d'une centaine d'opérateurs avec des statuts très différents et des moyens très variés) qui continue à être caractérisée par des approches individualisées et autonomes. C'est ainsi qu'on enregistre une quantité assez importante de titres (syllabaires, livres de calcul, livres de post-alphabétisation, journaux), dont les qualités intellectuelles et physiques se présentent avec des disparités marquées. A cela, il faut ajouter les autres écarts constatés au niveau de la couverture thématique et de l'aptitude à prendre en charge les besoins didactiques et variés ou spécifique de groupes donnés.

La prédominance des locuteurs ouolofs, 70% de la population, pourrait expliquer que la plupart des structures productrices publient à près de 80% des documents ouolofs. Les manuels peuls, seereer, joola et sooninké sont respectivement publiés à 75%, 50%, 30%, et 20%. Il faut noter que les plus faibles productions se situent au niveau des langues joola, sooninké et mandinka. Cette situation statistique peut changer d'une structure productrice à une autre. C'est ainsi qu'ARED (Association in Research And Education For Development) note que les ouvrages peuls dominent dans la production. La même situation se retrouve à Aide et Action, une organisation non-gouvernementale (ONG) française. Cette dominance s'explique par le fait que les cibles encadrées par ces structures sont pour une grande majorité des Haal Peuls.

La majeure partie des productions réalisées étant destinées à des cibles particulières, les marges produites ne sont pas toujours importantes.

Certaines organisations produisent de faibles quantités (150 pour le projet autopromotion des femmes de la Grande Côte) d'autres plus

massifs (90 000 pour l'ex projet 1000 classes). Par ailleurs, des stocks existent au niveau des gros producteurs que sont l'ARED, TOSTAN, SIL, (Société International de linguistique) DAEB (Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base) etc.

Mais cette production reste souvent limitée et inconnue des éventuels bénéficiaires. Aussi elle n'est pas soutenue par un réseau de distribution et devient ainsi difficilement accessible. C'est l'une des grandes lacunes en matière de production du matériel didactique. En effet, il n'existe aucune structure productrice à grande échelle faisant l'inventaire des différentes publications dans ce domaine. D'ailleurs, aucun des manuels n'est vendu dans une très grande librairie du pays. C'est ainsi, qu'à défaut d'informations sur les publications déjà existantes, nous assistons à une prolifération de producteurs en manuels pédagogiques avec comme conséquence majeure la réinvention de la roue.

Ce sont souvent ces mêmes producteurs qui se chargent de la vente de leurs produits avec comme seuls instruments de promotion des bulletins publiés par quelques rares programmes dont le tirage est non seulement diffusé mais encore limité de manière restreinte (ARED, SIL, TOSTAN. etc.).

Il y a peu de maisons d'édition à proprement parler. Quelques rares structures comme ARED, la SIL, la maison d'édition de l'IFAN Cheikh Anta DIOP se sont spécialisées dans ce type de production. La presque totalité des structures utilise les services d'imprimerie de la place pour leur besoin d'édition, ce qui alourdit les charges, qui sont souvent répercutées sur les prix de ventes. La production (manuels) est vendue aux cibles pour lesquelles elle a été faite à des prix subventionnés. La vérité des prix n'est pas pratiquée dans ce domaine précis puisque ce sont seulement pour la plupart des cas, les frais d'impression qui sont pris en compte. Les autres charges, saisie, mise en page, illustration, distribution ne sont pas souvent considérées.

Cette vente subventionnée permet à certaines structures surtout étatiques de pouvoir renouveler leur stock (expérience du PAIS: le programme d'Alphabétisation Intensive au Sénégal). Malgré cela, certaines cibles selon une étude de la caravane de l'alphabétisation au Sénégal intitulé Les Publications en Langues Nationales au Sénégal, étude de marché trouvent les manuels très chers donc hors de leur portée.

Les moyens matériels de publication utilisés jusque là par les structures productrices sont très faibles. Ils se résument à l'ordinateur avec imprimante simple ou laser, aux logiciels pour les langues nationales, aux machines photocopieuses, aux matériels de reliure. La maison d'édition de l'IFAN Cheikh Anta DIOP dispose d'une imprimerie complète.

Stratégies de minimisation des coûts d'édition en langues nationales

Dans la section précédente, nous avons dit que l'État n'a pas encore mis en place une véritable politique en matière d'édition de matériels pédagogiques en langues nationales. C'est la raison pour laquelle nous nous attellerons dans cette partie à faire des propositions de stratégies suivant les informations obtenues au cours de notre petite enquête.

Aujourd'hui, beaucoup de facteurs commandent la réduction des coûts d'édition des manuels d'alphabétisation et de post-alphabétisation: malgré que les prix soient subventionnés pour certaines structures, les produits, selon certaines cibles sont encore chers:

- le manque de moyens matériels et financiers dans la plupart des structures de conception et d'édition.
- l'insuffisance de personnel qualifié dans le domaine de l'édition.
- la cherté des matières premières (intrants) qui alourdissent les coûts d'édition avec une incidence certaine sur les prix de vente.
- le manque de maisons d'éditions spécialisées dans la production en langues nationales.

Cette situation observée de part et d'autre appelle la réaction progressive de l'État. C'est ainsi qu'il s'agira:

- d'étendre la subvention de l'État à tous les secteurs de production par le canal de partenariat
- d'équiper progressivement les opérateurs intervenant dans le secteur
- de mettre à la disposition des producteurs tout un ensemble de connaissances pointues en matière d'édition.

La subvention

Une politique de subvention pourrait se caractériser par

- l'appui de l'État dans le domaine de la formation des personnels des structures de production et d'édition
- des facilités d'accès à certains intrants comme l'encre et le papier
- des réductions importantes des taxes sur le matériel de production tels les ordinateurs, les imprimantes etc.
- appui à l'édition (CF Projet d'Appui Au Plan d'Action du Ministère de l'Éducation de Base)

Équipement des structures

Pour mieux développer le livre et favoriser la mise en place d'un environnement lettré, il serait nécessaire de développer l'équipement de production.

Il s'agira surtout de doter les centres de ressources éducationnelles disséminées dans le pays, d'ordinateurs, de logiciels pour les langues nationales, de photocopieuses et du matériel de reliure. Avant la mise en place de ce matériel à la disposition des structures, il serait judicieux

de former les ressources humaines à l'utilisation et à la maintenance de ces outils. C'est la condition sine qua non pour une bonne rentabilité de ce matériel.

La mise en place de maisons d'édition de documents en langues nationales

Le manque de structures spécialisées uniquement dans l'édition du matériel pédagogique pose beaucoup de difficultés à la promotion du livre en langues nationales. Malgré les efforts fournis par les structures comme ARED, la Mission Luthérienne, la Société Internationale de Linguistique (SIL), l'Institut Nationale d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Éducation (INEADE, l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN), il reste beaucoup à faire pour que le matériel pédagogique en langues nationales soit disponible en quantité suffisante, en qualité et à des prix accessibles aux populations bénéficiaires.

La mise en place de cette nouvelle structure pourrait se faire tant au niveau national qu'au niveau sous-régional.

AU NIVEAU NATIONAL

Il s'agira, nous l'avons déjà dit, de renforcer les centres de ressources éducationnelles afin qu'ils puissent absorber toute la production.

Par ailleurs, essayer de convaincre les éditeurs et les imprimeurs de l'utilité voire la nécessité de l'édition de matériels pédagogiques en langues nationales.

Aussi, il serait intéressant d'inviter les opérateurs, les imprimeurs et les éditeurs à participer à la mise en place du capital nécessaire à l'implantation de cette future maison d'édition spécialisée dans les langues nationales.

AU NIVEAU SOUS-RÉGIONAL

Le fait que notre pays partage certaines langues nationales avec certains pays frontaliers tels que la Gambie, la Mauritanie, le Mali et la Guinée pourrait présager un développement futur de la coopération en matière d'édition en langues nationales.

Là il serait surtout question d'étudier avec les responsables de ces pays, les modalités pratiques de création d'une imprimerie sous-régionale chargée de l'édition de documents pédagogiques en langues nationales.

Le volume de production que cette structure pourrait faire pour l'ensemble des pays membres aiderait à réduire les coûts de production et de ventes.

En définitive, le développement de la coopération Sud-Sud est une impérieuse nécessité.

Coût d'édition et de fourniture du matériel éducatif en langues nationales

Le coût réel d'un manuel pédagogique en langues nationales se mesure en termes de conception et d'édition. Il est vrai que ce travail-ci ne s'intéresse qu'aux coûts d'édition, cela ne nous empêchera pas de parler des coûts de conception. Cela permettra de voir que quelque soit son prix, le manuel est toujours cédé en dessous de son coût réel.

La conception

Les éléments qui entrent en ligne de compte dans la conception d'un manuel pédagogique peuvent se résumer ainsi:

L'ÉTUDE DU MILIEU

Elle exige une équipe pluridisciplinaire chargée de la conception et de l'administration des questionnaires destinés au recueil des informations nécessaires à la conception du manuel. Elle a un coût puisqu'il faut désintéresser l'équipe qui l'a réalisée.

LA RÉDACTION ET L'ILLUSTRATION

Les rédacteurs (auteurs) et les illustrateurs, bien que faisant partie de l'équipe, interviennent ici après l'exploitation et la traduction en objectifs de formation des données recueillies sur le terrain. Là aussi il existe des coûts auxquels il faut faire face.

LA SAISIE, LE PRÉ-TEST, ET LA CORRECTION.

Après les opérations de rédaction et d'illustration, le document est saisi (dactylographié). Cette première maquette est expérimentée sur le terrain où s'est déroulée l'étude afin qu'elle soit validée. Aussitôt après la validation on procède aux corrections des textes et des illustrations et avoir ainsi un document prêt pour l'édition.

Nous avons fait ici une synthèse de toutes les opérations à réaliser avant l'édition pour montrer qu'il existe des coûts à ce niveau. Néanmoins la structure ARED réalise la conception en plusieurs étapes: l'étude du milieu, l'établissement de partenariat, la recherche, la rédaction, la traduction, le travail d'équipe pour la recherche du vocabulaire spécialisé, la saisie, les premières corrections, le pré-test, la mise en page, la deuxième correction, les dessins, la lecture à haute voix pour une comparaison, la troisième correction et la mise en page finale. C'est cette dernière étape qui conduit directement à l'impression. D'après nos investigations les coûts de conception pourraient varier entre 500.000 F (cfa) et 1.200.000 F(cfa). Suivant le mode de fonctionnement de chaque structure ces coûts peuvent être largement dépassés. C'est certainement le cas de ARED qui paye des salaires mensuels pour ses agents qui s'occupent de la saisie, de la mise en page, de la correction, de la traduction et du pré-test. Par contre l'illustrateur et les linguistes sont payés en qualité de consultants; l'auteur est payé directement en lieu et place des

droits d'auteurs.

Dans cette opération de conception tout le travail est réalisé par les agents employés par la structure sans droits d'auteur. Finalement le document conçu appartient à la structure, et les concepteurs n'ont que les salaires qui leur sont payés mensuellement. C'est le cas aussi de la DAEB, de ADEF/Afrique, l'INEADE. Mais s'il s'agit de personnels extérieurs à la structure, ils doivent être désintéressés, autrement dit ils reçoivent des honoraires suivant un contrat bien établi. Par ailleurs les auteurs et autres personnes qui ont des manuscrits à éditer signent souvent un contrat avec l'éditeur.

L'édition

D'une manière générale le coût d'édition des matériels pédagogiques en langues nationales tient compte de plusieurs facteurs: la composition, l'impression, le façonnage

Nous signalons tout de suite que la plupart des structures productrices de manuels pédagogiques en langues nationales utilisent très souvent des services d'imprimerie pour leurs travaux d'impression et de façonnage. Celles-ci disposent en général de matériel adéquat pour la production, et par conséquent réalisent certaines opérations à leur niveau. D'autres ayant à leur disposition des PAO (production assistée par ordinateur) traitent toutes les questions relatives à la composition (ex: le cas de ARED). D'autres structures par contre commandent toutes ces opérations à l'imprimerie, et font par conséquent face à beaucoup de charges financières.

LA COMPOSITION

La saisie, l'introduction de l'illustration dans le texte et la mise en page constituent les opérations principales de la composition. Selon l'étude réalisée par Datus C. Smith Jr l'élément 'composition' très souvent décroît naturellement en fonction inverse du tirage, puisque chaque page n'est composée qu'une seule fois. Cette opération selon le document de Ian McLaren préparé dans le cadre du séminaire international sur les technologies appropriées en éducation qui s'est déroulé au Kenya en 1983 représente 41 à 55% du coût total de fabrication. Cette tendance se manifeste dans beaucoup de maisons d'édition de la place.

En effet ces imprimeries n'ayant pas souvent le personnel qualifié pour la saisie et la correction des documents en langues nationales sont souvent obligés de sous-traiter ou de coopter des spécialistes pour la circonstance. Par ailleurs l'utilisation du scanner pour les dessins constitue un coût non négligeable. Cette réalité est bien soulignée dans l'étude de la Caravane de l'Alphabétisation au Sénégal qui indique que la saisie et la mise en page constituent 81,25% des charges liées à la production. Cette pratique constatée dans les espaces d'édition montre aisément le volume des charges auxquelles les structures démunies de matériel de production font face.

Figure 5.1 Coût d'impression de livres en langues nationales

1000 copies		
28 pages	504 frs/unité	504 000 frs
32 pages	576 frs/unité	576 000 frs
36 pages	648 frs/unité	648 000 frs
40 pages	720 frs/unité	720 000 frs
64 pages	1 152 frs/unité	1 152 000 frs
2000 copies		
28 pages	448 frs/unité	1 024 000 frs
32 pages	512 frs/unité	1 152 000 frs
36 pages	576 frs/unité	648 000 frs
40 pages	640 frs/unité	720 000 frs
64 pages	1 024 frs/unité	1 152 000 frs

L'IMPRESSION

Elle peut se définir comme le temps de mise en train des matériels de production et du tirage. C'est à ce moment précis qu'interviennent les intrants (encre, papier) et l'énergie (courant pour le fonctionnement des machines). C'est pourquoi les structures touchées par l'enquête notent d'une manière générale que c'est l'opération la plus chère dans les charges d'édition. L'étude menée par la Caravane de l'Alphabétisation indique que les charges d'impression avoisinent 93,75% alors que les matières premières (intrants) se situent aux environs de 75%. Nous notons par ailleurs que le papier et l'encre augmentent suivant la taille du tirage.

Ainsi le coût d'édition d'un manuel en langues nationales de 32 pages en 1000 exemplaires revient à 576 F(cfa). Ce même manuel tiré en 2000 exemplaires reviendrait à 512F(cfa). Dans ce même chapitre, un manuel de 68 pages revient à 2630 F(cfa) pour un tirage de 300 exemplaires, à 1804 F (cfa) pour un tirage de 500 exemplaires, et à 1185 F (cfa) pour un tirage de 1000 exemplaires.

De même un manuel de 100 pages coûte 3629 F (cfa) pour un tirage de 310 exemplaires, 2542 F (cfa) pour un tirage de 500 exemplaires et 1656 F (cfa) pour un tirage de 1000 exemplaires.

Nous remarquerons ici que le volume du tirage influe beaucoup sur le prix de revient d'un manuel. Cet écart pourrait s'expliquer par le temps de calage, c'est à dire le temps de mise en marche de la machine pour l'impression. D'après les spécialistes de l'édition (imprimeurs), le temps de calage est le même pour tout volume de tirage. Le coût de ce temps de calage ne varie pas suivant la taille du tirage. Seulement les petits tirages ne peuvent pas couvrir les frais de calage, ce qui conduit l'imprimeur à élever les coûts pour pouvoir les couvrir. Par contre les grands tirages permettent non seulement de couvrir les frais de calage

mais encore de faire des bénéfices substantiels. Il est difficile au profane de comprendre un tel système. C'est pourquoi en dehors des intrants, le calage influe beaucoup sur les prix de revient des manuels pédagogiques en langues nationales dans le cadre de l'édition. Par conséquent le coût général de l'impression influera naturellement sur les prix de cession. Ceux-ci varient suivant les structures productrices.

C'est ainsi que le programme d'alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS) cède ses manuels au prix de 500 F (cfa) l'unité (prix subventionné). La cession des manuels produits par ARED se situe entre 300 et 2400 F (cfa). Ces prix de cession pratiqués par ces différentes structures sont en deçà des coûts réels depuis la conception jusqu'à l'édition pour la raison bien simple que ces documents sont réalisés dans le cadre de programme d'alphabétisation. D'autres comme la maison d'édition de l'IFAN, pratiquent des prix qui tournent autour de 1000 f (cfa).

LE FAÇONNAGE

Il est composé de quatre éléments qui sont: la pliure, l'assemblage, la reliure et le rognage. Il ne varie pas beaucoup suivant la taille du tirage:

- 8,2% pour 1000 exemplaires
- 3,6% pour 5000 exemplaires
- 13,6% pour 10000 exemplaires

(cf. *Étude Datus C SMITH Jr 1977*)

En conclusion de cette partie nous pouvons dire en nous appuyant sur les exemples que nous avons donné dans ce chapitre que le prix de revient moyen d'un manuel dépend de plusieurs facteurs:

- le nombre de pages
- la taille du tirage (nombre d'exemplaires)
- le nombre de couleurs.

Ces considérations nous autorisent à dire que le prix de revient d'un manuel oscille entre 512F (cfa) et 3629F (cfa).

Mais la pratique du marché est autre parce qu'elle se fait suivant les objectifs de chaque structure. On peut donc dire que le prix du marché selon les informations que nous disposons varient entre 300 et 2 400 F. Selon l'étude de la Caravane de l'Alphabétisation les prix varient:

- pour les romans et autres documents spécifiques, entre 500F et 6000F.
- pour les documents d'alphabétisation, entre 300 à 3 000F.

Comme on peut le constater, les prix de revient et de vente sur les marchés, varient suivant certains facteurs déjà évoqués plus haut. Il faut noter que la majorité des productions est faite dans les langues retenues par l'État. Néanmoins, on note une éclosion de certaines autres langues appelées des langues à usage localisé. Cette production est encore au stade de manuscrit.

S'agissant des livres édités en français et qui sont souvent utilisés dans les classes du système éducatif, il faut noter que les prix varient

suivant le nombre de pages, les couleurs, etc. Actuellement ils se situent entre cinq cents (500 f) et mille cinq cents (1500 f). L'édition au niveau local est-elle meilleure que l'édition à l'intérieur du pays? Au regard d'abord des coûts d'importation, nous disons qu'il est mieux d'éditer ces livres sur place. Maintenant pour des questions de hautes technologies, pour obtenir une qualité pointue, il est possible que certains éditeurs s'y risquent. Mais, si le contenu est bien adapté aux réalités nationales, c'est beaucoup plus rentable d'éditer ces livres sur place.

Avantages et efficacité des matériels pédagogiques en langues nationales

La mise à disposition de matériel pédagogique en langues nationales auprès des populations néo-alphabètes favorise la participation de celles-ci au développement socio-économique et culturel de leur pays. Ce matériel permet par ailleurs l'éclosion de nouvelles initiatives capables de transformer leur milieu et développer la prise en charge par elles-mêmes de leur destin.

Aussi le développement de l'édition du livre en langues nationales, contribuera efficacement à l'installation de celles-ci dans la tradition écrite.

Avantages éducatifs

Lire et écrire sa langue est déjà un avantage en soi. Par ailleurs, consolider et développer les acquisitions en matière de lecture, écriture et calcul constituent un avantage pour les populations néo-alphabètes. Cette faveur leur permet d'entrer et de communiquer dans le cercle privilégié du code écrit, les aide à passer moins de temps en classe et devenir par conséquent indépendants très rapidement dans l'apprentissage.

Les éditeurs et autres structures de production y trouvent un compte non négligeable. Cela leur permet d'expérimenter et de vulgariser des démarches pédagogiques dans les secteurs prioritaires.

Avantages socio-économiques

La production de manuels pédagogiques en langues nationales dans les secteurs socio-économiques constitue un appui technique pour les populations néo-alphabètes. Ces matériels leur permettent d'investir et de développer des secteurs productifs tels l'agriculture, la pêche, l'artisanat. Les informations techniques et pratiques que renferment ces manuels les soutiennent dans la maîtrise, l'accroissement et l'écoulement de la production. La maîtrise des secteurs productifs pourrait leur offrir des revenus monétaires pour satisfaire certains besoins tels que la santé, la nutrition, l'habillement etc.

Au plan social, ce sera un soutien pour sauvegarder l'hygiène corporelle, vestimentaire et environnementale. Ainsi il pourrait aider à

garantir la santé gage d'une excellente disposition à la production.

Avantages culturels et politiques

Un grand penseur africain, Hamadou Hampaté BA, disait: 'en Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle.' C'est pourquoi conserver dans les écrits les traditions orales, les coutumes, les noms des plantes médicinales constitue un trésor inépuisable pour les générations futures.

Par ailleurs, c'est aussi une manière de lutter contre l'exclusion et de faciliter l'intégration sous-régionale (avec des langues partagées avec certains pays frontaliers.)

Le développement du code écrit favorise la communication entre les peuples, consolide la cohésion sociale qui est une condition sine qua non pour le renforcement de la démocratie.

Maintenant ces avantages sont-ils mesurables sur le terrain ? Nous dirons simplement qu'ils sont visibles timidement tout en s'éclaircissant petit à petit. Avec les différents programmes qui sont en train d'être développés sur le terrain et les différentes initiatives prises ici et là, nous pensons qu'à l'aube du troisième millénaire, ils seront visibles et même très visibles.

Néanmoins, aujourd'hui, des néo-alphabètes gèrent des activités génératrices de revenus et font des bilans écrits en langues nationales.

Les programmes de sensibilisation sur les différents fléaux tels le SIDA, et les maladies sexuellement transmissibles font effet auprès des populations.

Conclusion

L'édition et la fourniture du matériel pédagogique en langues nationales reviennent très chères, compte tenu des coûts de conception et de production. Par ailleurs, la différence entre les frais de production des livres en langues nationales et en français se situe au niveau de la traduction. Il faut aussi signaler que la production en langues nationales est souvent limitée à cause du manque de réseaux de distribution bien structurés.

Il est vrai que les investissements en matière d'éducation ne produisent pas dans l'immédiat des résultats probants. Ce facteur peut-il freiner l'élan de la production et de la fourniture du matériel pédagogique aux étudiants? Nous pensons qu'il est prouvé que le livre est et demeure toujours un support pédagogique essentiel tant pour les professeurs que pour les étudiants.

Ce qu'il faut envisager dès à présent c'est rechercher les voies et moyens de minimiser les coûts de production et garantir ainsi une fourniture constante du matériel pédagogique. Ceci pourrait soutenir les apprentissages et garantir les résultats.

L'intérêt pour la politique éducative serait de faire en sorte que les coûts des étudiants reviennent moins chers. En effet la moyenne

actuelle du coût d'un apprenant tournerait entre 10 000 et 15 000F cfa dans le système éducatif public non formel. Cette fourchette pourrait être largement dépassée dans certains secteurs privés. Présentement, l'efficacité des matériels didactiques pourrait être mesurée par les résultats suivants:

- un enseignement plus rapide (avec l'appui du maître)
- un enseignement qui ne demande pas un niveau académique très poussé pour les facilitateurs. Aujourd'hui, le niveau se situe entre le certificat de fin d'études primaires et le baccalauréat.

Pour mieux analyser le coût-efficacité, il serait intéressant d'appréhender les gains au plan social, économique et financier des néo-alphabètes ayant terminé le cycle et qui sont insérés dans les circuits de production.

Aussi il serait intéressant que l'État mette en place un cadre d'analyse du coût-efficacité dans sa politique éducative et linguistique. Cela lui permettra de définir des indicateurs de coûts à investir pour la formation d'un apprenant et sur les résultats attendus de cette formation. Ce mécanisme lui permettra de faire une bonne évaluation qui va lui permettre d'apprécier la rentabilité des investissements réalisés par rapport aux résultats obtenus.

A l'avenir, les stratégies de développement de la politique en matière d'édition du livre en langues nationales pourraient s'articuler autour des points suivants:

- le développement de la profession d'auteur

L'encouragement des auteurs et écrivains en langues nationales (regroupés au sein de l'Union des Écrivains Sénégalais en Langues Nationales, UESLAN) pourrait se traduire par l'octroi de prix, de récompenses et de bourses. Le développement de programmes de formation sur la création littéraire, la rédaction de manuels pédagogique à travers des cours, conférences et autres tables rondes serait un atout non négligeable. La protection des œuvres (droits d'auteur) pourrait encourager la production et l'édition locale.

- le renforcement des centres de ressources éducationnelles

L'existence de ces centres dans toutes les régions du pays est déjà un atout. Mais faudrait-il encore les soutenir dans la diversification des productions touchant des secteurs vitaux tels l'agriculture, la santé publique, l'économie domestique, la formation professionnelle.

Nous rappelons que ces centres de ressources éducationnelles sont le fruit d'un partenariat entre l'État, l'Unesco, et le Club Unesco Martin Luther King.

- la mise en place d'unités industrielles du livre

Cette stratégie pourrait se concrétiser par la fourniture de capitaux d'un montant modeste et à des conditions raisonnables destinés à favoriser la

création, ou à l'amélioration de maisons d'édition et de distribution.

Aussi l'importation du papier alourdit les coûts de fabrication pédagogiques et littéraires. A cet effet, il serait judicieux de faire une étude sur l'opportunité de développer une industrie du papier. Cette alternative amoindrirait les coûts et par conséquent réduirait les coûts d'édition.

Toujours dans le cadre de la réduction des coûts d'édition, une aide particulière pourrait être accordée aux imprimeurs de la place. Celle-ci pourrait se matérialiser par l'allègement des tarifs douaniers sur l'importation des intrants (pièces détachées, papier, encre, adhésifs, films offset etc.)

L'industrie du livre est unique en son genre. Toutes les industries ont des relations économiques avec tout ce qui existe dans le pays. Mais l'industrie du livre en langues Nationales a de nombreux liens entre autres sociaux, éducatifs, culturels et même psychologiques en raison de ses rapports avec le bien être et l'esprit de la communauté nationale.

Références

- A. Ouane (1995) La Question des Langues Nationales dans l'Alphabétisation et l'Éducation de Base: l'Expérience du Sénégal (Arame DIOP), *Vers une culture multilingue dans l'Éducation étude IUE*.
- UNESCO (1977) Les problèmes économiques de l'Édition des livres dans les pays en voie de Développement dans *Études et Documents d'Information n° 79*
- Direction de l'Alphabétisation et de l'Éducation de Base (DAEB 1994) *Étude sur le Matériel Didactique en Alphabétisation*
- Caravane de l'Alphabétisation au Sénégal (1995) *Les Publications en Langues Nationales du Sénégal. Étude de Marché*
- Yéro SYLLA (1991) *États Généraux aux classes pilotes: les Langues Africaines dans l'Éducation du Sénégal*. UNESCO.
- Nairobi Kenya (21- 26 Mars 1983) *Séminaire international des technologies appropriées en Éducation*.
- Maureen Woodhall (1970, 1980, 1985) *L'Analyse coût-bénéfice dans la planification de l'Éducation*, UNESCO
- Georges Psacharopoulos, Maureen Woodhall (1985) *L'Éducation pour le Développement: Une analyse des choix d'investisseur*.

LA ZAMBIE SHADRECK HAKALIMA

Le contexte social, économique et éducatif

Située au cœur de l'Afrique australe, la Zambie est entourée de huit pays: le Zimbabwe, la Namibie, le Botswana, l'Angola, le Zaïre, la Tanzanie, le Malawi et le Mozambique. La Zambie est devenue un état indépendant en 1964 après avoir été une colonie britannique. Le pays est divisé en neuf provinces: Southern (sud), Western (ouest), North Western (nord-ouest), Copperbelt, Luapala, Northern (nord), Eastern (est) et Lusaka. Ces provinces sont elles-mêmes sub-divisées en 62 districts administratifs.

La Zambie possède de nombreuses langues parlées à travers tout le pays. On y recense 72 dialectes qu'il est possible de regrouper en 21 langues/dialectes les plus utilisés. Les dernières données statistiques indiquent que la répartition de population parlant ces 21 langues/dialectes est la suivante:

- bemba: 29,7%
- tonga: 11%
- nyanja: 7,8%
- lozi: 6,4%
- chewa: 5,7%
- nsenga: 4,3%
- tumbuka: 2,9%
- lala: 2,4%
- kaonde: 2,3%
- lamba: 2,2%
- lunda: 2%
- luvale: 1,8%,
- ngoni: 1,7%
- lenje: 1,6%
- namwanga: 1,4%
- bisa: 1,2%
- mambwe: 1,2%
- anglais: 1,1%
- ila: 0,9%
- lungu: 0,7%
- senga: 0,7%
- et autres: 11,0%

Ces 21 langues/dialectes sont regroupés en sept langues principales utilisées comme principaux moyens de communication (comme par exemple à la radio) et, dans les écoles, comme langue d'enseignement ou langues enseignées comme matières. Ces langues sont les suivantes: Bemba, Nyanja, Tonga, Lozi, Lunda, Luvale et Kaonde.

En 1995, la population de la Zambie était estimée à 9,5 millions d'habitants (4,2 millions d'hommes et 4,7 millions de femmes). Le taux de croissance moyen de la population est de 3,2%. Les dernières estimations de la Banque Mondiale indiquent qu'en 1995 le Produit National Brut (PNB) de la Zambie était de \$350 par habitant.

En 1995, le nombre total d'enfants inscrits dans l'enseignement primaire s'élevait à 1.506.702 (47,8% de garçons et 52,2% de filles). On recensait alors 3610 écoles primaires, 415 établissements d'enseignement de base et 186 établissements d'enseignement secondaire. Le taux national d'alphabétisation cette même année était de 56,4% (62,7% pour les hommes contre 50,1% seulement pour les femmes).

La politique de la langue

La Zambie possède une politique de langue officielle élaborée au moment de l'indépendance mais, dans la pratique, cette politique a évolué pour répondre aux changements de condition. Au moment de son indépendance en 1964, la Zambie a pris conscience qu'il serait difficile pour le pays d'adopter un des 72 dialectes ou langues locales comme langue nationale, et aucune des sept langues principales n'était parlée par un nombre suffisant de personnes pour la désigner comme langue nationale pour l'ensemble du pays. Face à la complexité de la situation, le gouvernement a décidé d'adopter l'anglais comme langue officielle de communication pour toutes les affaires officielles et comme langue d'enseignement officiel dans les écoles. Cependant, pour des raisons pratiques, une des sept langues principales est utilisée pour la plupart des formes de communication dans chaque région, bien que certaines régions aient pu adopter deux ou trois langues locales comme moyen de communication, tandis qu'au niveau local la population peut parler et utiliser de nombreux dialectes différents.

Les sept langues principales sont utilisées par exemple à l'occasion de réunions publiques pour interpréter les propos d'un intervenant qui ne parle pas la langue locale de la région. Elles sont aussi utilisées dans les écoles par les enseignants, pour expliquer un concept que les élèves ne parviennent pas à comprendre en anglais. Dans la majorité des cas, les services d'interprétation sont assurés dans le principal dialecte parlé dans la région plutôt que dans la langue officiellement adoptée dans la région. Par exemple, la langue officielle de la province du sud est le tonga, mais un enseignant du district de Namwala (province du sud) pourra s'adresser aux enfants de sa classe en *ila*, un des dialectes de la langue tonga, tandis qu'un interprète lors d'une réunion publique dans le district de Gwembe (province du sud) interprétera en *we*, le dialecte tonga parlé dans ce district.

Au moment de l'indépendance, le Ministère de l'Éducation a précisé dans le cadre de sa politique de la langue que la langue d'enseignement serait l'anglais à tous les niveaux d'enseignement, tandis que la langue zambienne locale de chaque province serait enseignée dans les écoles de

cette province en tant que matière. Sur la base de cette politique, tous les enfants scolarisés devraient recevoir un enseignement en anglais, du premier au dernier jour de leur scolarité.

L'historique de cette politique remonte à l'indépendance, au moment où il était devenu clair qu'il n'était pas possible d'adopter une seule des sept langues principales comme langue nationale et langue d'enseignement pour l'ensemble du pays, l'anglais est apparu comme la seule langue neutre capable d'être utilisée à des fins officielles et comme langue d'enseignement dans les écoles, sans que cela pose de problème. Le choix d'une des sept langues principales aurait entraîné des problèmes considérables de mise en œuvre, toutes les langues étant au même niveau de développement. Il existait des différences entre les langues principales quant au nombre de personnes capables de parler chaque langue, mais aucune langue ne bénéficiait d'un soutien suffisant pour être adoptée par tous dans toutes les régions.

Dans le domaine éducatif cependant, la politique de la langue a créé des problèmes. Bien que les enseignants fussent censés utiliser l'anglais pour dispenser leurs cours, ils n'y parvenaient pas dans la pratique car la majorité (voire même la totalité) des élèves entrant en classe de niveau 1 pouvaient à peine parler l'anglais, et encore moins le lire ou l'écrire. Les enseignants ont fini par enseigner en anglais et en langue locale. L'enseignant passait ainsi d'une langue à l'autre pendant les cours, selon les circonstances. En utilisant deux langues, l'enseignant s'assurait que les élèves comprenaient le contenu du cours en expliquant dans la langue locale de la région. Un problème se posait alors lorsque l'enseignant ne parlait pas la langue locale, ce qui était souvent le cas, car les élèves ne pouvaient donc pas suivre ce que l'enseignant essayait de leur enseigner. L'enseignant devait alors apprendre rapidement la langue ou le dialecte local pour aider les élèves.

Autre problème pratique: dans certains cas, la langue zambienne locale enseignée à l'école n'était pas celle de la région dans laquelle se trouvait l'école. L'enseignant affecté dans une école pouvait ne pas connaître la langue officielle adoptée dans cette province, et bien sûr ne parlait pas le dialecte local de la région. Dans ce cas, bien que devant normalement enseigner dans la langue adoptée officiellement, l'enseignant ne pouvait pas le faire de manière efficace du fait qu'il ne parlait pas la langue locale utilisée par les habitants de la région. Ce type de situation était clairement très difficile pour les enseignants comme pour les élèves, du fait d'une rupture totale de communication. L'enseignant finissait par enseigner en anglais et les élèves se contentaient d'écouter sans comprendre.

Dans les centres de formation pédagogique, les enseignants apprenaient les principes d'enseignement des langues à l'école. Cette formation était destinée à préparer les enseignants stagiaires à enseigner les langues zambiennes; ainsi, dans le cadre de leur formation, les enseignants devaient apprendre la langue zambienne locale parlée dans la province du centre de formation pédagogique, et une autre langue

zambienne de leur choix. L'enseignant stagiaire avait ainsi l'occasion d'apprendre des langues différentes, expérience qu'il devait répéter s'il était amené à être affecté dans une école dont la langue locale n'était ni sa langue maternelle, ni la langue apprise au centre de formation pédagogique.

Le Ministère de l'Éducation a maintenant révisé la politique de la langue de manière à autoriser dorénavant l'enseignement dans les langues locales, convaincu que cela permettra de favoriser une meilleure compréhension et un meilleur apprentissage. La déclaration de politique actuellement en vigueur observe:

La Zambie utilise l'anglais comme langue d'enseignement depuis près de trente ans, à partir des classes de niveau 1. Les enfants peu exposés à l'anglais en dehors de l'école ont dû apprendre à lire et à écrire dans cette langue et à travers cette langue qui leur est étrangère. Ils ont également dû apprendre d'autres matières à travers cette langue. L'expérience ne s'est pas révélée entièrement satisfaisante. Le fait d'enseigner la lecture dans et à travers une langue qu'une majorité d'enfants ne connaissent pas semble constituer un facteur important de retard scolaire, l'enfant ayant dès le départ des difficultés à associer les mots écrits avec leur signification sous-jacente réelle. En revanche, il existe de nombreuses raisons de penser que les enfants apprennent à lire et à écrire plus facilement et mieux par l'intermédiaire de leur langue maternelle, et qu'ils sont par la suite capables de transposer rapidement et facilement ces aptitudes sur l'anglais ou une autre langue. Le bon apprentissage d'une première langue est d'ailleurs considéré comme essentiel pour bien lire et écrire une seconde langue et apprendre d'autres matières par l'intermédiaire de la seconde langue. A la lumière de ces considérations, tous les élèves se verront offrir la possibilité d'apprendre à écrire et à lire dans une langue locale, l'anglais demeurant la langue d'enseignement officielle.

Suite à ces observations, la politique du Ministère de l'Éducation en matière de langues énonce désormais:

La langue d'enseignement:

1 La langue d'enseignement dans les écoles continuera d'être l'anglais. Cependant, tous les enfants se verront offrir très tôt la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans une langue locale.

2 Chaque élève devra choisir une langue locale du niveau 1 au niveau 4, et pourra ensuite continuer à apprendre une langue locale comme matière facultative.

Cette nouvelle politique signifie que l'enseignant doit pouvoir enseigner aux élèves dans leur langue ou dialecte local du niveau 1 (première année d'enseignement) au niveau 4, ou jusqu'à ce que l'enseignant soit confiant de ce que les élèves sont capables de suivre son enseignement en anglais. Les enfants doivent normalement choisir une des sept langues officielles en option.

Cette politique de la langue s'applique à tous les niveaux, que l'élève soit dans l'enseignement formel ou non formel. Il appartient à l'en-

seignant d'évaluer la situation et de décider du choix de la langue à utiliser pour enseigner ou pour communiquer en vue de transmettre des connaissances aux élèves. Autrement dit, l'enseignant ne doit pas se contenter d'enseigner une matière, il doit aussi s'assurer que les élèves apprennent bien la matière. Lorsque l'anglais était la seule langue d'enseignement, il était fréquent que l'enseignant parle tout seul, notamment lorsqu'un inspecteur de l'Éducation Nationale était présent dans la classe. L'enseignant enseignait alors en anglais pendant toute la durée de présence de l'inspecteur dans la salle de classe, et les élèves écoutaient attentivement, sans rien comprendre.

Dans la pratique, même lorsque la politique officielle désignait l'anglais comme langue d'enseignement, il était fréquent que l'enseignant passe de l'anglais à une langue locale lorsqu'il réalisait que les enfants ne suivaient plus ce qu'il enseignait. Il était par conséquent très important que le ministère officialise ce qui se passait en pratique dans les écoles, personne ne pouvant attendre d'un élève de niveau 1 qu'il puisse suivre un enseignement en anglais dès son premier jour d'école.

La politique en matière de publication de matériel éducatif en langue africaine

L'enseignement européen a été introduit en Afrique, et notamment en Zambie, après l'arrivée de missionnaires européens au XVIII^{ème} siècle. En Zambie, cette forme d'enseignement était basée sur l'enseignement de la Bible. L'idée était d'apprendre aux Africains à lire et à écrire de manière à ce qu'ils puissent lire la Bible eux-mêmes, comprendre la parole de Dieu et dans certains cas l'enseigner aux autres.

À l'époque, l'absence d'ouvrages de lecture avait mené les Européens à penser qu'il n'existait pas d'enseignement formel en Afrique. Ainsi, les Européens pensaient que leur intervention allait marquer l'introduction de l'enseignement en Afrique. Ce n'est que plus tard que l'on s'est pourtant rendu compte que les Africains possédaient leur propre forme d'enseignement, non centrée sur la lecture ni sur l'écriture, mais sur la tradition orale, transmise depuis de nombreuses années de génération en génération à travers les contes et les interprétations de rôle. L'enseignement africain était pratique, dans le sens où l'élève se voyait enseigner par la pratique ce qu'il devait apprendre. On pourrait ainsi dire que l'enseignement africain était fonctionnel.

Cet enseignement n'était pas le même pour les garçons et les filles, dans la mesure où il les préparait chacun à leurs rôles futurs. Chaque communauté offrait un type d'enseignement adapté à la vie de cette communauté. Par exemple, les communautés du sud et de l'ouest enseignaient l'agriculture aux garçons, et notamment l'élevage. En effet, l'agriculture représentait leur principal moyen d'existence et leur vie était centrée sur l'élevage du bétail et les cultures. On initiait les filles à la vie adulte en leur enseignant les principes d'hygiène et tout ce que devait savoir une femme mariée. Dans les communautés du nord et de

Luapula, l'enseignement était centré sur la pêche, la principale activité de la région. Ce type d'enseignement est un processus de toute une vie. A aucun moment on ne pouvait dire qu'un enfant ou qu'un adulte avait achevé son éducation. Il était normal que l'on continue d'apprendre toute sa vie, à travers des discussions formelles ou non, ou par expérience, et non par l'intermédiaire d'ouvrages écrits.

Les ouvrages imprimés en langue africaine furent introduits par les missionnaires qui traduisirent la Bible dans les principales langues. L'enseignement était essentiellement centré sur l'écriture, la lecture et le calcul. Les jeunes diplômés devaient aider à enseigner à écrire et à lire, et contribuer au développement des langues africaines écrites. Outre la Bible et autres ouvrages religieux, les missionnaires produisirent quelques ouvrages imprimés (y compris des informations culturelles), mais ces ouvrages n'étaient pas nombreux car les personnes capables de lire et d'écrire consistaient une toute petite minorité.

L'enseignement formel connut son essor avant l'indépendance. Un certain nombre d'Africains qui avaient suivi un enseignement de type européen prirent conscience de la nécessité de produire des ouvrages en langues africaines. Cependant, il n'était pas facile de promouvoir l'enseignement de type africain et en particulier d'encourager l'utilisation des langues locales. Les premiers livres en langues africaines furent rédigés par les missionnaires qui commencèrent à s'intéresser à la langue locale et à la parler, mais ils utilisaient l'orthographe européen plutôt que des caractères africains. En effet, à cette époque de nombreux Africains avaient le souci d'apprendre les langues étrangères, considérées 'à la mode' et plus élaborées que les langues locales, les personnes qui connaissaient la langue de la Bible étant considérées comme des érudits.

Depuis l'indépendance de la Zambie, la politique du gouvernement a été de produire et de publier du matériel éducatif dans les sept langues principales largement adoptées. La responsabilité de la production et de la publication d'ouvrages dans ces sept langues revenait au Curriculum Development Centre (CDC), service dépendant du Ministère de l'Éducation. Le CDC produisait du matériel éducatif en anglais et dans les langues zambiennes, et était chargé de s'assurer que les ouvrages éducatifs produits reflètent l'aspect culturel du pays. C'est pourquoi le CDC s'est attaché à ne plus utiliser d'ouvrages produits en Angleterre pour enseigner en Zambie. Les ouvrages produits à l'étranger n'étaient pas faciles à utiliser pour enseigner et apprendre dans les écoles zambiennes, car les élèves ne comprenaient pas facilement les concepts présentés dans des contextes qui ne leur étaient pas familiers.

Pendant la période où le CDC était seul à fournir du matériel éducatif, la préparation et la publication de matériel étaient entièrement financées et contrôlées par le gouvernement. Tous les manuels scolaires et ouvrages complémentaires étaient préparés au CDC. Le CDC produisait des ouvrages destinés à l'enseignement formel et non formel, utilisait les fonctionnaires du gouvernement et les ressources publiques,

adoptait toute méthode d'organisation et de rédaction jugée adaptée, comme par exemple celle consistant à passer commande à des personnes ou à des groupes de personnes dans le cadre d'ateliers.

Une fois rédigés, les ouvrages étaient tapés et envoyés au Zambia Educational Publishing House (qui portait alors le nom de Kenneth Kaunda Foundation), organisme para-étatique sous la tutelle du Ministère de l'Éducation responsable de l'ensemble du processus de publication. L'éditeur assurait le traitement des ouvrages jusqu'à l'impression, sans technologie moderne ni matériel récent, non disponibles à l'époque. L'impression du matériel éducatif a connu des problèmes dans les premiers temps car aucun imprimeur zambien n'avait la capacité nécessaire pour prendre en charge des tirages importants. C'est pourquoi l'impression était effectuée à l'étranger. Aucun éditeur ni imprimeur privé ne participait au processus, le gouvernement souhaitant contrôler la publication de l'ensemble du matériel éducatif.

Une fois publiés, les ouvrages étaient diffusés gratuitement dans les écoles par l'organisme para-étatique. A cette époque, le gouvernement zambien appliquait une politique d'enseignement gratuit et pouvait se permettre de financer l'ensemble du processus de préparation et de publication de matériel éducatif, et d'attribuer un livre par enfant dans chaque classe. L'enseignement était entièrement gratuit et l'utilisateur final ne devait en aucune manière contribuer au coût du matériel éducatif.

Dès le début des années 70 et jusqu'à la fin des années 80, le gouvernement zambien et le Ministère de l'Éducation durent faire face à des problèmes financiers croissants. Le budget de l'état fut sérieusement réduit, affectant les ressources consacrées à l'enseignement et à d'autres services. La situation s'est détériorée au cours des années 80, au point où il devint clair que la politique d'enseignement gratuit n'était plus viable sans participation privée.

Le ministère a alors pris conscience de la nécessité de confier la responsabilité de la production d'ouvrages scolaires aux éditeurs, et non plus au ministère lui-même. Le ministère souhaitait de préférence que l'éditeur produise un ouvrage à ses propres risques, en réponse à un besoin perçu du marché, et le vende par le biais des mécanismes de commercialisation habituels. Un changement a commencé à s'opérer à la suite de cette nouvelle prise de position, mais l'évolution est lente et très peu de matériel éducatif ont été publiés jusqu'à présent. Le ministère aurait aussi la possibilité, par l'intermédiaire du CDC, de produire un ouvrage en collaboration avec un éditeur. Le Ministère de l'Éducation souhaite contrôler la production de matériel éducatif pour s'assurer qu'ils sont conformes aux programmes scolaires. Le ministère serait ainsi assuré dès les premières étapes du processus de la conformité de l'ouvrage, tandis que l'éditeur serait assuré de disposer d'un marché. L'inconvénient en revanche serait le statut privilégié conféré à l'ouvrage, susceptible d'inhiber les autres éditeurs.

Face à ce constat, la Zambie met actuellement en œuvre une poli-

tique d'économie de marché dans le cadre de laquelle le ministère souhaite voir s'établir un secteur entièrement libéralisé du livre scolaire dans lequel l'éditeur est responsable de l'élaboration, de la production, de l'édition et de la commercialisation du matériel éducatif. Toutefois, le ministère se réserve le droit d'élaborer et de produire des ouvrages chaque fois que les éditeurs manqueront de le faire ou pour répondre à des besoins particuliers.

Dans le cadre de cette politique, les éditeurs sont responsables de la préparation des manuels scolaires et des ouvrages complémentaires en langues locales. Cet aspect de la nouvelle politique a commencé à s'établir au début des années 90, à l'annonce par le gouvernement de la politique de libéralisation de la production de matériel éducatif.

La politique gouvernementale de diffusion des manuels scolaires vise à fournir un manuel pour deux élèves, et un ouvrage complémentaire pour cinq élèves. Le gouvernement continuera à financer la fourniture de matériel éducatif, mais en prévoyant l'introduction progressive d'une participation des bénéficiaires au financement de leur éducation.

Ce changement de politique a encouragé la participation d'éditeurs privés, à tel point que certains ont déjà commencé à participer à la publication de matériel éducatif en langues nationales et locales. Les éditeurs privés ont concentré leurs efforts sur la production de matériel éducatif, secteur qui bénéficie d'un marché. Comme le fait apparaître la répartition de population, le lectorat est très faible dans certaines langues, ce qui réduit la taille du marché, mais l'arrivée des nouveaux outils de publication assistée par ordinateur (PAO) devrait permettre de soulager ce problème.

Les stratégies actuelles de minimisation des coûts de publication ou de fourniture de matériel en langues nationales

Il a déjà été mentionné précédemment que l'édition est une activité qui comporte des risques, et notamment l'édition d'ouvrages en langues locales, dont les tirages sont faibles et les coûts unitaires par conséquent très élevés. Le gouvernement a aidé à réduire le coût de production de ces ouvrages en finançant la production de matériel éducatif. La rédaction des manuels scolaires ou autres ouvrages a été assurée par des fonctionnaires de l'état sur leur temps de travail normal et rémunérés par un salaire. Ainsi les coûts de production des ouvrages ne sont pas pris en compte dans les calculs de coûts des ouvrages produits par le CDC avant d'inviter les éditeurs à répondre à un appel d'offres. L'éditeur prend alors en charge le manuscrit, et le prix de l'ouvrage ne prend en compte que les coûts éditoriaux et les coûts de production encourus jusqu'à la diffusion de l'ouvrage auprès de l'utilisateur final, dans la salle de classe.

Parmi les autres moyens adoptés par le ministère pour réduire les coûts de fourniture d'ouvrages en langues locales figure la commande d'ouvrages à des auteurs. Dans ce cas, l'auteur est rémunéré de manière

forfaitaire et ne reçoit pas de droits d'auteur.

Coût de publication ou de fourniture de matériel éducatif en langues locales

L'élaboration de programmes en langues locales a connu son véritable essor vers le milieu des années 80, lorsque les organismes de financement ont décidé de soutenir la publication de matériel éducatif en Zambie. Le principal organisme à montrer la voie en matière de soutien de production d'ouvrages scolaires a été FINNIDA. En 1984, le gouvernement zambien et le gouvernement finlandais ont conclu un accord prévoyant la provision de matériel éducatif par le soutien du processus complet de préparation et de fourniture d'ouvrages. Le volet 'production de matériel éducatif' a commencé par la production d'ouvrages d'anglais, de mathématiques et de sciences. Il est cependant apparu rapidement que la majorité des interventions des organismes de financement en matière de fourniture de matériel éducatif portaient sur l'anglais, les mathématiques et les sciences. Le ministère a alors décidé d'utiliser une partie du programme FINNIDA pour produire du matériel éducatif en langues zambiennes pour les classes primaires de niveau 1 à 9. Le CDC a mis en place un projet dans le cadre duquel des groupes d'auteurs ont pu produire des ouvrages dans toutes les langues principales. Lorsque le projet est arrivé à son terme, plusieurs ouvrages étaient produits, publiés et distribués dans les écoles, et certains ouvrages de niveau 8 et 9 étaient arrivés à divers stades de développement et ont été publiés depuis.

Au niveau 1, aucun manuel scolaire n'était produit car on pensait que les élèves n'étaient pas capables de lire ni de tenir un livre. Seuls étaient publiés des ouvrages pédagogiques que les enseignants pouvaient utiliser pour programmer et perfectionner leurs cours. Cette situation est maintenant en train de changer avec l'essor de l'industrie du livre. Un certain nombre d'éditeurs ont aujourd'hui produit des ouvrages d'anglais, de mathématiques, de sciences et de sciences humaines pour les classes de niveau 1.

Il n'est pas facile d'obtenir des informations sur le coût de publication de matériel éducatif en langues locales. En effet, la majorité des ouvrages publiés l'ont été sous la tutelle du ministère qui ne dispose pas d'analyse détaillée des coûts de production. Seul un éditeur a participé en Zambie à la publication de matériel éducatif en langues locales, avec l'aide d'organismes de financement.

De même, il n'est pas facile d'obtenir des informations sur l'élaboration du programme scolaire. En effet, cette tâche est assurée par le CDC, et aucune analyse détaillée n'est disponible sur les coûts spécifiques d'élaboration de programmes, et notamment d'ouvrages en langues locales. Les seules informations qu'il est possible d'obtenir portent sur le coût des ateliers organisés par le CDC dans le cadre de cette activité mais les données ne sont pas détaillées.

Concernant les auteurs d'ouvrages en langues locales, il est possible d'obtenir des informations à partir des ateliers organisés pour la production des ouvrages, mais encore une fois ces informations sont limitées. Aucun droit d'auteur n'a été versé car les ouvrages sont produits sous les auspices du ministère. Des rémunérations forfaitaires ont été versées dans le cas d'ouvrages produits avec l'aide d'organismes de financement, mais elles n'ont pas été incluses dans le coût des ouvrages.

Une fois que l'ouvrage a quitté son auteur, l'éditeur peut fournir certaines informations concernant le processus de production jusqu'à l'étape de la reliure. Les éditeurs sont discrets sur ce type d'information et sont peu enclins à les fournir à des personnes extérieures. Les motifs de cette discrétion sont multiples, mais on peut citer le fait que certains éditeurs craignent que de telles informations révèlent le niveau élevé de leurs frais généraux ou suggèrent une certaine incompétence de leur part.

Certains facteurs de base sont à prendre en compte dans le calcul du coût d'un ouvrage, et notamment la distinction entre frais fixes et frais variables. Les frais fixes comprennent les frais d'édition, de mise en page et de préparation des épreuves. Les frais de préparation d'épreuves incluent le travail du rédacteur, du concepteur, du créateur graphique et du maquettiste. Chacun de ces coûts peut être défini en fonction du temps passé par chaque personne et les taux horaires respectifs. Ces coûts sont indépendants du nombre d'ouvrages imprimés et sont par conséquent fixes. Un éditeur peut encourir un coût fixe de 1000 \$US par exemple pour couvrir les frais d'édition d'un ouvrage de 160 pages, toute page supplémentaire pouvant être évaluée au prorata du coût des 160 pages.

Les coûts variables incluent les coûts de production directs et indirects d'impression des ouvrages, comme par exemple les frais horaires de main-d'œuvre, calculés en fonction du temps passé par les imprimeurs et le coût des matériaux utilisés. Une fois qu'il a calculé les coûts fixes et les coûts variables, l'éditeur doit décider de la marge à inclure dans le prix de l'ouvrage pour couvrir les frais administratifs et les bénéfices qu'il souhaite réaliser. Cette marge variera en fonction de plusieurs facteurs, comme par exemple la gestion de l'organisation et son efficacité.

Lorsqu'un ouvrage est à traduire, chaque éditeur négocie avec le traducteur le montant de la rémunération de ce travail. Encore une fois, il n'est pas facile d'obtenir ces chiffres car les éditeurs les traitent comme confidentiels.

Après publication et impression, l'ouvrage passe au stade de la commercialisation, où d'autres coûts viennent s'ajouter. Le prix de vente final de l'ouvrage doit prendre en compte ces frais de commercialisation, mais aussi de nombreux autres facteurs comme par exemple les frais administratifs du libraire et ses frais généraux. De même l'évaluation des frais de commercialisation et de distribution doit tenir compte d'éléments variables et d'éléments fixes. Ceci dépendra du type d'organisation du marché du livre. Il n'existe pour ainsi dire aucun

libraire à proprement parler en Zambie actuellement, et les éditeurs vendent généralement leurs ouvrages directement aux acheteurs. Comme indiqué précédemment, la publication d'ouvrages en langues locales concerne principalement les ouvrages éducatifs et les éditeurs concentrent par conséquent leurs ventes sur le Ministère de l'Éducation. Il existe très peu d'informations disponibles concernant les coûts de commercialisation et de distribution.

D'autres frais cachés associés à la production des ouvrages viennent s'ajouter aux coûts d'édition, d'impression et de distribution. Ces frais sont généralement traités comme frais administratifs ou frais généraux. Dans le cas d'ouvrages bénéficiant de l'aide financière des organismes de financement, le coût honoré par l'organisme n'est généralement pas pris en compte dans le calcul du coût de l'ouvrage, car ils ne sont pas supportés par l'éditeur. Une grande partie de la production d'ouvrages en langues locales est assurée en Zambie par l'intermédiaire du CDC et les coûts encourus au cours de ce processus ne sont pas inclus dans le prix final de l'ouvrage.

Parmi les facteurs permettant de déterminer les coûts fixes et variables de production d'ouvrages figurent la taille et le format de l'ouvrage ainsi que le volume du tirage d'impression. Les éditeurs doivent disposer d'informations sur l'impact des tirages sur le coût unitaire d'un ouvrage, mais il est difficile de les obtenir car les éditeurs jugent ces informations 'commerciallement sensibles'. Les éditeurs se contentent d'indiquer que plus le tirage est important, plus le coût ou prix unitaire de l'ouvrage est bas, sans offrir d'informations détaillées.

Le coût unitaire des ouvrages en langues locales varie normalement en fonction de la langue, selon des facteurs multiples, comme par exemple la taille de la population parlant la langue. Cependant, la prise en compte de ces facteurs crée une situation politiquement délicate dans la mesure où le coût des ouvrages publiés dans les langues de faible population sera obligatoirement élevé et par conséquent non abordable. Le coût unitaire d'un ouvrage en langue locale varie en moyenne de 3 à 5 \$US en Zambie, ce qui est élevé comparé au coût des ouvrages anglais.

Les ouvrages publiés localement sont plus chers que les ouvrages importés. Le gouvernement a autorisé l'importation détaxée d'ouvrages et donne donc un avantage considérable aux ouvrages importés. C'est pourquoi les éditeurs préfèrent imprimer les ouvrages à l'étranger. Le coût de l'ouvrage importé varie selon qu'il a été importé par l'éditeur ou par un libraire. Les éditeurs appliquent des prix plus bas que les libraires, tout en rappelant que les libraires sont très peu nombreux en Zambie.

Les éditeurs essayent actuellement d'organiser l'industrie du livre en Zambie. Bien que le processus n'en soit qu'à ses débuts, les éditeurs ont accepté d'offrir une réduction de 25% aux libraires pour permettre de maintenir le prix des livres à un niveau bas. Les libraires n'en font pas nécessairement profiter le consommateur; en effet, ceci dépend du niveau de coûts qu'ils supportent, et notamment de leurs frais généraux.

Bénéfices perçus et efficacité de la fourniture de matériel en langues africaines

La production de matériel éducatif en langues nationales et locales présente des bénéfices sociaux, culturels et éducatifs. En Zambie, on estime que l'accès aux ouvrages en langues locales peut aider à soutenir l'effort d'alphabétisation, à améliorer la situation de santé et la production agricole, à promouvoir la conscience civique, une meilleure connaissance et l'identité culturelle au sein des communautés locales, ainsi qu'à améliorer l'apprentissage scolaire.

Certains parents et enseignants avancent en Zambie que l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement a créé des situations où les enfants ne peuvent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. Ceci est dû au fait que l'apprentissage initial de la lecture se fait à travers une langue que la majorité d'entre eux ne connaissent pas ou peu. Cet élément est considéré comme l'un des facteurs importants de retard scolaire, dans la mesure où dès le départ l'enfant éprouve des difficultés à associer le mot écrit avec sa signification réelle sous-jacente. D'autre part, il a été avancé que les enfants apprennent à lire et à écrire plus facilement et mieux à travers leur langue maternelle, et qu'ils peuvent par conséquent plus facilement transposer ces aptitudes à l'anglais ou à une autre langue. Le bon apprentissage d'une première langue est en effet considéré comme essentiel pour bien apprendre à lire et à écrire une seconde langue et pour apprendre d'autres matières à travers cette seconde langue.

On peut par conséquent en conclure que la production d'ouvrages en langues africaines présente des bénéfices éducatifs, car elle peut aider un enfant à apprendre de manière plus efficace à l'école. Si, par exemple, les statistiques en matière d'éducation font apparaître que 2,6% des enfants redoublent en primaire, et si ce taux de redoublement peut être réduit par l'utilisation des langues locales, le gain de performance serait significatif. On avance aussi parfois que l'utilisation des langues locales pourrait réduire le taux d'abandon scolaire, dans la mesure où les élèves obtiendraient de meilleurs résultats et seraient donc plus susceptibles de poursuivre leur éducation. Il convient cependant de noter que l'échec aux examens n'est pas le seul motif d'abandon scolaire en Zambie. L'un des principaux facteurs est le manque de places dans les écoles.

On suggère également que le taux d'alphabétisation (autour de 56,4% actuellement) pourrait être meilleur si les gens pouvaient apprendre à lire dans les langues locales. Si un plus grand nombre d'ouvrages imprimés étaient disponibles en langues locales, nombreux seraient ceux qui pourraient maintenir plus facilement leur aptitude à lire, et la lecture pourrait devenir un passe-temps à part entière. Il a été avancé que de nombreuses personnes n'ont pas bien appris à lire pendant leur scolarité du fait que l'enseignement était en anglais, tandis que d'autres sont rapidement redevenus analphabètes après avoir quitté l'école en raison du manque d'ouvrages de lecture en langues locales.

La possibilité d'apprendre dans les langues locales peut présenter des

bénéfices sociaux divers étroitement liés aux bénéfices éducatifs précités. Du point de vue social, la question du virus VIH/SIDA est extrêmement importante actuellement. Un certain nombre d'ouvrages d'information sont disponibles sur les dangers du virus VIH et du SIDA, mais ils sont presque tous rédigés en anglais. Des efforts ont été faits pour traduire ces ouvrages dans les langues locales, et on s'attend à que ces efforts se traduisent par une meilleure santé des citoyens. On peut aussi citer la dissémination d'informations destinées aux exploitants agricoles concernant les insectes nuisibles ou les techniques agricoles, mais encore une fois leur efficacité dépend de la langue utilisée pour les diffuser et du niveau d'alphabétisme.

La question des langues locales renferme aussi une dimension culturelle et une dimension politique. Un certain nombre de dialectes issus des principales langues zambiennes sont susceptibles de disparaître si rien n'est fait pour les préserver. La publication d'ouvrages en langues locales pourrait contribuer à leur préservation, par l'amélioration de l'orthographe des dialectes locaux. Cette publication pourrait aussi rapporter des bénéfices politiques en permettant aux habitants de mieux comprendre les messages politiques. Les réunions publiques se déroulent généralement en anglais en Zambie, autrement dit seules les personnes capables de comprendre l'anglais peuvent comprendre ce qui s'y dit, à moins de disposer d'un service d'interprétation efficace. Fournir des ouvrages en langues locales pourrait aussi contribuer à la protection et à la transmission des traditions morales et culturelles menacées de disparaître en l'absence d'ouvrages imprimés.

En Zambie, les élèves peuvent étudier les langues locales comme matière facultative jusqu'au niveau 12 ou jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires. Le cours se présente comme un cours de littérature anglaise, à savoir que l'élève doit normalement lire un certain nombre d'ouvrages désignés en vue de répondre à des questions portant sur le contenu ou la compréhension du texte. Autrement dit, l'apprentissage de l'enfant va au-delà de la simple lecture d'une langue locale, il couvre aussi la culture et les mœurs des personnes de cette langue. L'enseignant devrait par conséquent connaître la culture de cette langue pour pouvoir l'enseigner efficacement. Un enseignant n'appartenant pas au groupe de la langue enseignée pourra rencontrer des difficultés pour enseigner l'aspect moral et culturel de la langue locale.

La pénurie d'ouvrages en langues locales peut accentuer les problèmes d'enseignement en langues locales, tout comme le peuvent les politiques actuelles de formation pédagogique et d'affectation des postes d'enseignants. Dans les centres de formation pédagogique en Zambie, les étudiants apprennent à enseigner les langues zambiennes, en termes linguistiques et pédagogiques. Au moment de leur affectation, ils doivent normalement enseigner la langue locale de la région où se situe l'école. La politique nationale prévoit qu'un enseignant en Zambie peut être affecté dans n'importe quelle école du pays, en fonction des besoins. Cette affectation ne tient pas compte des langues que l'enseignant parle

ou qu'il a apprises au cours de sa formation, bien que dans la majorité des cas l'enseignant est affecté dans la province du centre de formation qu'il a fréquenté. Au centre pédagogique, les cours de langue zambienne se concentrent sur la linguistique et sur l'étude comparée des langues bantoues, et contiennent un élément de méthodologie qui vise à instruire l'enseignant aux méthodes d'enseignement des langues. Le cours ne vise pas à enseigner une seconde langue à l'enseignant stagiaire, simplement à faciliter ou à aider l'enseignant à gérer une classe de langue. Par conséquent, les enseignants peuvent être amenés à enseigner une langue qu'ils ne connaissent pas très bien eux-mêmes.

Pendant sa formation, l'enseignant doit aussi faire face au manque d'ouvrages rédigés dans les langues qu'il est censé enseigner. Dans la majorité des cas, on encourage l'enseignant à apprendre à parler la langue, plutôt que de la lire ou de l'écrire. Même s'il peut être facile de comprendre la langue parlée, l'enseignant non capable d'écrire dans la langue locale éprouvera des difficultés à enseigner la langue, et notamment à l'écrire et à la lire. L'orthographe de la langue est un aspect important que l'enseignant devrait normalement apprendre sans enseignement formel. L'orthographe varie d'une langue à une autre et on peut aller jusqu'à dire qu'il est difficile de maîtriser l'orthographe d'une langue par l'apprentissage d'une autre langue.

A l'issue de sa formation, l'enseignant peut être affecté dans une école située en milieu urbain et dont les élèves ne parlent pas tous la langue locale. Les mouvements de population ont été tellement nombreux en Zambie que toutes les langues locales sont parlées sur l'ensemble du territoire. Il se peut fort bien que les sept langues principales soient représentées dans une même classe en milieu urbain. Il se pourra aussi que plus de deux enfants puissent parler deux langues locales ou plus. L'enseignant doit normalement pouvoir enseigner la langue locale de la région, même s'il s'avère que cette langue est étrangère à la majorité des élèves de la classe. La tâche est considérable pour l'enseignant et aggravée par le problème de la pénurie d'ouvrages.

On peut donc en conclure que la production de matériel éducatif en langues locales présenterait des avantages significatifs, car elle aiderait les enseignants à mieux enseigner la langue locale de leur région d'affectation. Il est cependant difficile de mesurer ces bénéfices en termes quantitatifs. Aucune tentative n'a été faite de mesurer ou d'évaluer l'étendue de ces bénéfices. Les notions de coût-bénéfice ou de coût-efficacité sont nouvelles en Zambie, et il faudrait une prise en compte plus importante de ces notions pour orienter les décisions en matière de fourniture et d'approvisionnement d'ouvrages scolaires.

Cependant, malgré l'absence de tentative de mesurer ces bénéfices, les éditeurs tiennent compte de leurs propres estimations de bénéfices et rendements financiers attendus pour décider de publier ou non des ouvrages en langues locales. A l'heure actuelle, les éditeurs ne perçoivent pas les avantages financiers de publier en langues locales, car ils pensent pas qu'il n'existe pas de marché pour ces ouvrages, notam-

ment si le gouvernement ne s'engage pas à acheter les ouvrages publiés. Cette attitude est cependant en train de changer. Le secteur de l'édition est encore sous-développé en Zambie et certaines indications permettent d'affirmer que les éditeurs commencent peut-être à reconnaître les bénéfices potentiels d'une publication d'ouvrages en langues locales, notamment en raison de l'intérêt que portent un certain nombre de personnes au développement de ces langues.

Conclusion

A l'exception des consultations effectuées par l'auteur auprès des éditeurs et d'autres personnes sur le thème du rapport coût-efficacité de la publication d'ouvrages en langues locales, aucun travail de recherche ne permet de soutenir les conclusions et les hypothèses présentées dans ce rapport. On peut néanmoins conclure qu'il existe un certain nombre d'avantages potentiels à la production et à la fourniture de matériel éducatif en langues locales, notamment face à l'inquiétude de certains concernant la capacité des enfants à lire et à écrire dans leur langue maternelle. Il a été fortement suggéré que les résultats scolaires des élèves dépendent de leur capacité à lire et à écrire, et si en effet cette capacité peut être améliorée par l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la langue locale de l'enfant au cours de ses premières années de scolarité, alors on ne peut que souligner l'importance du matériel éducatif en langues locales.

L'édition est une activité qui comporte des risques. C'est pourquoi le gouvernement devrait adopter une politique délibérée visant à encourager la production et la publication d'ouvrages dans les principales langues locales en Zambie. Ce processus a déjà commencé avec l'aide d'organismes de financement internationaux, et notamment les organismes finlandais et suédois FINNIDA et SIDA, dont la contribution financière a permis de publier de tels ouvrages. FINNIDA mène actuellement une étude sur l'impact du matériel éducatif qui a été produit au cours des 10 années de ce programme d'aide technique. Les résultats de cette étude seront fort précieux pour orienter les décisions futures en matière de fourniture de matériel éducatif.

Les notions d'analyse de coût-bénéfice et de coût-efficacité sont très pertinentes en Zambie, et il serait très utile de pouvoir mener des recherches pour obtenir des informations plus détaillées et plus précises. Ces recherches pourraient dans une certaine mesure aider les éditeurs à évaluer le besoin d'ouvrages en langues locales et à convaincre les organismes donateurs de l'importance de ces ouvrages, en complément aux ouvrages en anglais. On pourrait même étendre ces recherches à la question de savoir quel type d'ouvrage éducatif il faudrait publier pour favoriser le développement des aptitudes élémentaires. Les décisions politiques basées sur l'information au point de livraison doivent forcément être plus acceptables et plus susceptibles d'être mises en oeuvre que les politiques élaborées de manière centra-

lisée et basées uniquement sur les informations disponibles au plan national. Ces concepts ont des implications politiques plus larges en matière de traitement des priorités relatives et des types d'enseignement adaptés, et apportera des bénéfices optimum aux étudiants. Le gouvernement a déjà indiqué sa volonté d'adapter sa politique de la langue en fonction des conditions et des besoins réels dans les écoles. Ces recherches pourraient apporter des informations utiles pour orienter les stratégies futures. L'idéal serait que les politiques en matière de langue et d'enseignement ne soient pas statiques et qu'elles soient révisées de temps en temps afin de pouvoir identifier les moyens d'améliorer la performance du système éducatif. Des recherches supplémentaires sur le coût et les bénéfices de fournir des ouvrages en langues locales pourraient permettre d'apporter des informations précieuses et concrètes au Ministère de l'Éducation et aux organismes de financement en matière d'élaboration de politiques futures.

REPOBLIKA DEMOKRATIKA MALAGASY
Tanindrazana-Tolom-pivotana-Fahafahana

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE
L'EDUCATION DE BASE
DECISION N°1.001-90/MINESEB relative à l'usage des langues dans
les établissements scolaires des Niveaux I, II et III

LE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE
L'EDUCATION DE BASE,

- Vu la Constitution,
- Vu la loi n° 78-040 du 17 Juillet 1978 portant cadre général du système d'éducation et de formation,
- Vu les décrets n° 89-101 du 20 Avril 1989 et n° 89-250 du 17 Août 1989 portant nomination des membres du Gouvernement,
- Vu le décret n° 77-371 du 25 Octobre 1977 modifié par le décret n° 89-357 du 17 Octobre 1989 fixant les attributions du Ministre de l'Enseignement Secondaire et de l'Éducation de Base, ainsi que l'organisation générale de son ministère;

DECIDE:

ARTICLE PREMIER - Dans le cadre général de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la présente décision précise l'usage des langues dans tous les établissements scolaires des Niveaux I, II, III dans tout le territoire de la République Démocratique de Madagascar. Elle concerne aussi bien les langues d'enseignement que les langues à enseigner en tant que discipline.

Titre I – Langues d'enseignement

ARTICLE 2 – A partir de la rentrée scolaire 1990-1991, les langues d'enseignement à utiliser sont:

Pour le niveau I: Le malgache, sauf pour l'enseignement du français qui se fera dans cette langue.

Pour les niveaux II et III: le malgache pour l'enseignement du malgache, de

la morale et de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie de Madagascar.

- Le français pour l'enseignement du français, des matières scientifiques, de l'histoire et de la géographie des autres pays, de la philosophie.
- Les langues étudiées pour l'enseignement des langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, russe).

Titre II – Langues à enseigner en tant que discipline

ARTICLE 3 – Le malgache: l'enseignement du malgache est obligatoire à tous les niveaux et ce, à partir de la T.1

- Le français sera enseigné à partir de la T.2
- L'anglais à partir de la T.6
- Et les autres langue étrangères (allemand, russe, espagnol) à partir de la T.10 selon le choix des élèves, dans les établissements scolaires du niveau III pourvus d'enseignants de ces langues.

ARTICLE 4 – Toutes dispositions antérieures contraires à la présente décision sont et demeurent abrogées.

ARTICLE 5 – La présente décision sera enregistrée, publiée et communiquée partout où besoin sera.

Antananarivo, le 01 Octobre 1990

LE MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE
L'EDUCATION DE BASE

Signé: VELOMPANAHY Aristide

REPOBLIKA DEMOKRATIKA MALAGASY
Tanindrazana-Tolom-piavotana-Fahafahana

MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
Direction de l'Enseignement Primaire service de la Pedagogie

Note circulaire

Origine: le ministre de l'instruction publique
Numero: 92/0015418/MIP/DEP.1
Date: 07/07/92
Objet: Réorganisation de l'Enseignement Primaire

Destinataires:

- secretaire general du ministere de l'instruction publique
- tous directeurs m.i.p (09)
- tous d.p.i.p (06)
- tous chefs services centraux
- tous chefs cisco pour large diffusion à chefs ZAP
- tous directeurs EPP de leurs CISCO

EXECUTION: Rentrée scolaire 1992--93

1. Le cycle primaire

A partir de l'année 1992--1993, l'Enseignement Primaire sera composé de deux cycles:

Premier cycle: Classe de 11ème, classe de 10ème appelé également 'cycle unique des apprentissages' (2 ans)

Deuxieme cycle: classe de 9ème jusqu'à la classe de 7ème (3 ans)

- Les enfants en âge scolaire (6 ans) sont en classe de 11ème
- Les élèves issus de la classe de 11ème sont admis en classe de 10ème.
- Le passage en classe de 10ème est automatique pour tous les élèves ayant suivi la classe de 11ème.
- Afin de permettre à l'instituteur de la classe de 11ème de progresser aux rythmes de ses élèves en 10ème, il suivra ses propres élèves en classe de

10ème.

- Le passage automatique en 10ème n'exclut pas le maintien des examens trimestriels qui constituent un aspect de l'évaluation formative, un maillon à ne pas négliger dans un système d'apprentissage fructueux.
- Le passage en classe supérieure pour les années du Second Cycle se fait par le jeu de l'examen classique et différentes notes obtenues au cours de l'année scolaire et examens de passage.

2. La place du malgache et du français dans l'enseignement primaire

- Le malgache reste langue enseignée et langue d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement primaire, tandis que le français est étudié dès la première année (11ème).
- Un programme de français pour la classe de 11ème sera proposé à la rentrée scolaire 1992-1993.
- Au second cycle, le malgache continue à être enseigné en tant que discipline et reste langue d'enseignement pour les disciplines qui véhiculent les valeurs authentiquement malgaches à savoir: la morale, l'instruction civique, l'hygiène, l'histoire de Madagascar, l'éducation esthétique, les activités productives.

Les disciplines à caractère scientifique telles le calcul, les connaissances usuelles et la géographie seront enseignées en français et ce en perspective de la scolarité ultérieure des élèves pour une meilleure continuation dans les classes secondaires.

3. Horaire

Deux types d'horaires seront proposées

- Horaire normal
- Horaire pour la classe mi-temps

A Horaire normal

Durée: 27 heures 30 minutes par semaine, réparties en 05 jours de classe à raison de 5 heures 30 minutes: 3 heures 30 minutes (matinée) 2 heures (après-midi)

B Horaire pour classe mi-temps

Réservée uniquement en milieu urbain où se pose le problème d'insuffisance de salles: deux sections à deux matres utilisant une salle de classe.

Durée: 25 heures par semaine, réparties en 05 jours de classe à raison de 5 heures par jour.

La répartition respective de ces horaires entre les différentes disciplines figureront dans le programme applicable à partir de la rentrée scolaire.

LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Par Délégation le Secrétaire General

Signé: HORACE Gatien

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA
Tanindrazana-Fahafahana-Fahamarinana

MINISTERE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
Antananarivo, le 24 Juin 1993

LE SECRETAIRE GENERAL DU MINISTERE DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE: N°93/ 299 /MIP/SG

- Tous Directeurs Provinciaux de l'Instruction Publique
- Tous Chefs CISCO

OBJET: Distribution généralisée des manuels GARABOLA.

L'emballage des manuels de lecture et d'écriture en malgache en 11ème (T1) GARABOLA est achevé. Nous allons profiter de la saison sèche pour en assurer la distribution auprès de toutes les EPP.

Les guides à l'usage des maîtres ont déjà été distribués en octobre-novembre 1992 sous la responsabilité de la Cellule de Distribution des Auxiliaires Pédagogiques du Projet CRESED (CDAP) BP 331 Antananarivo – 101.

Le Ministère de l'Instruction Publique a acquis 450 000 livres GARABOLA. Ce nombre est inférieur à l'effectif des élèves de 11 des écoles primaires publiques et privés, aussi la distribution se fera-t-elle sur la base de un livre pour deux élèves.

Afin d'assurer tous les élèves des classes préparatoires la disposition de ces manuels au moment voulu les mesures suivantes doivent être appliquées scrupuleusement.

- 1 Les livres GARABOLA ne sont pas à vendre mais à louer aux élèves. La location annuelle, sur le tarif de 500 Fmg par élève, doit être versée en début d'année donc à inclure dans le montant des frais généraux.
- 2- Les fonds ainsi collectés sont à répartir selon les quotas ci-après:
 - 85% sont mis à la disposition de l'école pour ses activités pédagogiques dont le Chef d'établissement devra rendre compte aux instances

supérieures.

- 10% sont à verser au Chef ZAP et les 5% restants à la CISCO en remboursement des frais de distribution et de suivi de l'utilisation des manuels.
- 3- Les Directeurs d'écoles sont responsables de la conservation des manuels qui restent propriété de l'établissement. Selon les nécessités pédagogiques, il peut autoriser les élèves à emporter les manuels chez eux de temps en temps. Mais en règle générale les livres doivent être ramassés après chaque utilisation et conservés dans l'armoire de l'établissement si les conditions de sécurité sont satisfaisantes, ou gardés par le Chef d'établissement (ou le maître en charge de la section) à son domicile.
- 4- Un manuel est prévu pour durer quatre ans. Afin de couvrir les frais de réimpression selon le rythme d'amortissement des livres, le Ministère de l'Instruction Publique défalquera du budget mis à la disposition des CISCO au titre des <<Fournitures techniques>> 500 Fmg par livre distribué. Cette contrepartie sera virée au compte du CNAPMAD qui effectuera les retirages en fonction des besoins.

La CDAP se chargera d'acheminer les colis de livres jusqu'aux CISCO qui constitueront le premier point d'éclatement de la distribution. Les Chefs ZAP retireront auprès des CISCO les cartons de livres destinés aux écoles relevant de leur circonscription.

Les colis de chaque école doivent être retirés sous la responsabilité du Directeur EPP auprès du Chef ZAP par une délégation comprenant le Directeur EPP et des membres de la FRAM.

En cas de fermeture d'une école, le lot qui lui est attribué sera conservé à la CISCO qui établira un procès verbal à renvoyer à la CDAP. Pour tout approvisionnement complémentaire, le Chef CISCO devra obligatoirement faire une demande justifiée auprès de la CDAP.

J'attire votre attention sur la nécessité d'effectuer dans les meilleurs délais toutes ces opérations. Chaque EPP doit avoir reçu son quota de manuels au plus tard le 15 Septembre 1993. Un contrôle de la distribution sera effectué par des agents du Ministère.

J'espère une franche collaboration de tous pour la réussite de cette distribution et des suivantes.

Signé: Gatien HORACE

COPIES A:

- Monsieur le Ministre de l'Instruction Publique <<Pour compte-rendu>>
- Tous Directeurs <<Pour information>>

La Namibie: LANGUES**san**

kung
heikung
autre

otjiherero

otjiherero
otjimbanderu
autre

rukavango

rukwangali
rushambyu
rugciriku
thimbukushu
autre

nama/damara

nama
damara

oshiwambo

oshikwanyama
oshindonga
oshimbalantu
oshikwambi
oshingandjera
oshikwaluudhi
oshikolonkhadhi
autres langues africaines

langues caprivi

lozi (Sikolo)
sifwe
sisubiya
siyeyi (Yei)
totela
autre

autres langues africaines

xhosa
zoulou
sotho
swahili
autre

afrikans

principales langues européennes
allemand
anglais

autres langues européennes

français
italien
néerlandais
portugais
autre

autres langues

chinois
arabe
coréen
japonais
malais
autre

Tarif typique d'un editeur out of africa publishers tarif (15/4/1996): Namibie

<i>n^o. Cat.</i>	<i>Excl</i>	<i>Incl.</i>
Études géographiques et biologiques de l'environnement		
37346 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Afrikaans)	17.50	18.90
3763X Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Afrikaans)	20.09	21.70
37397 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Anglais)	17.50	18.90
37486 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Anglais)	20.09	21.70
37648 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Allemand)	17.50	18.90
37672 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Allemand)	20.09	21.70
3746X Environmental Studies Gr 1 Workbook (Khoekhoegawab)	17.50	18.90
37567 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Khoekhoegawab)	20.09	21.70
37354 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Oshikwanyama)	17.50	18.90
37664 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Oshikwanyama)	20.09	21.70
37362 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Oshindonga)	17.50	18.90
37656 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Oshindonga)	20.09	21.70
37370 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Otjiherero)	17.50	18.90
37915 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Otjiherero)	20.09	21.70
37419 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Rugciriku)	17.50	18.90
37516 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Rugciriku)	20.09	21.70
37345 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Rukwangali)	17.50	18.90
37508 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Rukwangali)	20.09	21.70
37796 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Setswana)	17.50	18.90
37818 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Setswana)	20.09	21.70
37443 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Silozi)	17.50	18.90
37591 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Silozi)	20.09	21.70
37451 Environmental Studies Gr 1 Workbook (Thimbukushu)	17.50	18.90
37605 Environmental Studies Gr 1 Teacher's Guide (Thimbukushu)	20.09	21.70
Écriture		
37230 Handwriting Gr 1 Workbook (Afrikaans)	17.50	18.90
37680 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Afrikaans)	15.46	16.70
37060 Handwriting Gr 1 Workbook (Anglais)	17.50	18.90
37478 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Anglais)	15.46	16.70
37303 Handwriting Gr 1 Workbook (Khoekhoegowab)	17.50	18.90
37583 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Khoekhoegowab)	15.46	16.70
37311 Handwriting Gr 1 Workbook (Oshikwanyama)	17.50	18.90
37745 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Oshikwanyama)	15.46	16.70
37249 Handwriting Gr 1 Workbook (Oshindonga)	17.50	18.90
37737 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Oshindonga)	15.46	16.70
37257 Handwriting Gr 1 Workbook (Otjiherero)	17.50	18.90
37931 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Otjiherero)	15.46	16.70
37265 Handwriting Gr 1 Workbook (Rugciriku)	17.50	18.90
37559 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Rugciriku)	15.46	16.70
37273 Handwriting Gr 1 Workbook (Rukwangali)	17.50	18.90
37540 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Rukwangali)	15.46	16.70
37877 Handwriting Gr 1 Workbook (Setswana)	17.50	18.90
37893 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Setswana)	15.46	16.70
37281 Handwriting Gr 1 Workbook (Silozi)	17.50	18.90
3777X Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Silozi)	15.46	16.70
3729X Handwriting Gr 1 Workbook (Thimbukushu)	17.50	18.90
37788 Handwriting Gr 1 Teacher's Guide (Thimbukushu)	15.46	16.70
37060A Handwriting Gr 1 Wallchart and writing patterns	22.60	24.20

**Indicateurs démographiques
- Namibie (1991)**
Population

Total	1.409.920
Hommes	686.327
Femmes	723.593

Pourcentage urbain/rural

Régions urbaines	28
Régions rurales	72

Ratio hommes/femmes

Hommes pour 100 femmes	95
Superficie	
En km ²	823.144

Densité de population

Habitants par km ²	1,7
-------------------------------	-----

Structure par âge (en %)

Moins de 15 ans	42
15 à 64 ans	53
65 ans et plus	5

Situation de famille des 15 ans et plus (en %)

Non mariés	50
Mariés légalement	30
Mariés consensuellement	12
Divorcés/Séparés	3
Veufs	1

Nationalité (en %)

Namibienne	96
Étrangère	4
Angola	49
Afrique du Sud	25
Zambie	9
Pays européens	11

Principale langue parlée à domicile (en %)

Oshiwambo	51
Nama/Damara	13
Rukavango	10
Afrikans	9
Otjiherero	8

Ménages

Nombre	254.389
Taille moyenne	5,2

Responsable du foyer (en %)

Hommes	61
Femmes	39

Éducation des 15 ans et plus (en %)

Jamais scolarisés	26
Scolarisés	19
Quitté l'école	55
avec une certaine éducation en	
Primaire	49
Secondaire	45
Enseignement supérieur	6

Enfants de 6 à 16 ans scolarisés (en %)

Garçons	81
Filles	85

Population de 15 ans et plus (en %)

Population active	58
Population active occupée	81
Chômeurs	19
Population inactives	42
Étudiants	45
Au foyer	33
Retraités, personnes âgées 22	

Conditions de logement (en %)

Foyers:

Sans chauffage	32
Avec eau potable	65
Sans sanitaires	61
Avec éclairage électrique	24
Avec radio personnelle	59

Fécondité

Nombre moyen d'enfants par femme	6,1
-------------------------------------	-----

Mortalité infantile

Nombre de décès d'enfants pour 1000 naissances vivantes	67
--	----

Mortalité des moins de 5 ans

Nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans pour 1000 naissances vivantes	87
---	----

*Espérance de vie à la naissance
(en années)*

Hommes	59,1
Femmes	62,8

GLOSSAIRE

Banque de données

Données tel que noms et adresses et toute autre information utilisée par les entreprises ou les administrations ou pour un projet

Coût avant impression

Coûts tel que la mise en page, la préparation d'illustrations, la production d'épreuve, et intervenant avant l'impression d'un ouvrage

Coût d'opportunité

Coût en tant que perte économique résultant d'un choix, par exemple la décision d'un étudiant de poursuivre ses études au lieu de chercher un emploi

Éducation non formelle

Enseignement en dehors du contexte scolaire y compris enseignement à distance

Épreuve

Texte final et illustrations d'une publication juste avant son impression

Langue d'enseignement

Langue dans laquelle se fait l'enseignement écrit et parlé

Livre de textes

Livre utilisé pour étudier en tant que outil principal plutôt que matériel d'appoint

Logiciel éducatif

Biens plus fragiles, par exemple livres de texte

Matériel éducatif

Équipement permanent

Mise en page

Processus de conversion d'un texte à l'état de manuscrit à celui de texte imprimé en utilisant souvent des techniques électroniques comme par exemple des programmes sophistiqués d'ordinateur

Publication assistée par ordinateur

Utilisation de programmes d'ordinateur pour réaliser la conception et la mise en page électroniquement

Procédés lithographiques offset et de reproduction

Un procédé simple d'impression utilisant des stencils et de l'encre sur une machine de reproduction spéciale

Taux de rendement social

Taux de retour d'un investissement du point de vue de la société dans son ensemble

Tirage

Nombre d'emplaire d'un ouvrage imprimés simultanément

Titre

Un ouvrage bibliographique, nom donné à une oeuvre écrite

INDEX

- abandon 6-9, 18-9, 22, 26-8, 52, 54, 111
- Agence pour le développement outre-mer (ODA) viii, 1-2
- alphabétisation
- adulte 1, 14, 19, 46, 49, 53
 - centres 40
 - d'envergure 31, 83
 - formation 46, 84
 - langue maternelle 23, 58, 68
 - matériels 36, 40, 83, 87
 - programmes 4, 5, 18, 30, 46, 49, 53, 58, 83-5, 92
 - taux 25, 58, 80, 100, 111
- analphabétisation 26, 31, 44, 58, 84
- anglais
- alphabétisation en 40, 58, 83, 101
 - comme culture étrangère 27
 - comme langue d'enseignement
 - dans les écoles 11, 13-4, 27-8, 30, 66-8, 160-3
- enseigné comme matière
- dans les écoles 30, 32, 52-3, 68, 83
- en tant que langue
- officielle/nationale 13, 28, 30, 39, 65-8, 71, 100
- matériel éducatif en 15
- méthodologie d'enseignement 100-2
- parlé en tant que langue
- maternelle en Namibie 65-7, 69, 130
- pour la formation des enseignants 69
- Association des éditeurs namubiens 16, 21, 23, 78
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) 1, 4
- Association pour la recherche et l'éducation en matière de développement (ARED) 85-92
- auteurs 20-1, 37, 105
- banque de données 39, 114
- Banque mondiale 2, 9, 32, 44, 48, 50, 58, 80, 100
- benefices
- de la publication en langues locales 1-5, 8-16, 19, 36-40
 - perçu (potentiel) 2, 3-12, 18-20, 22, 40, 110-114
- bilingue
- enseignement 9-10, 22, 46
 - Journaux 53
- BIRD, voir Banque mondiale
- Brésil
- étude sur le coût efficacité 7-9, 12, 20
- coûts, calcul des coûts 107-9
- administratifs 109
 - augmentation 17
 - cachés 11, 15, 22, 38, 52, 109
 - commercialisation 109
 - de rédaction / auteurs 38, 108
 - de rédaction / correcteurs 108
 - différence 38
 - et de reliure 37, 71, 74, 90, 108
- distribution 16, 48, 74, 86, 105, 107, 109
- données sur 3, 6, 9, 11, 49
- la conception 88-9, 92
 - l'élaboration 22, 74, 77, 88-90, 92, 95, 107, 109
- économie 6-11
- estimations de(s) 11, 17-18, 21-2,

- 108-9
- et bénéfiques 1, 4-6, 11, 23, 114
- faible 33, 38
- fixe et variable 109
- frais généraux 38, 74, 108-110
- gratuitement 11, 22, 38, 52, 109
- horaire 40, 108
- illustrations des 11, 16, 50
- importation 93, 96
- impression 74-5, 86-7, 91
- investissement en formation 6, 95
- libraires 110
- livres abîmés 35
- manuels scolaires 17, 35
- matériel 87, 91
 - et prix de marché 75, 94
- minimisation 2, 16, 35-8, 12-14, 86, 95
- mise en page 37, 74, 86, 90-1, 108-9
- par élève 77
- pré-impression 37, 74
- préparation/production 16, 38, 75, 88, 90-2, 95, 107, 109
- prix 50
- processus de production 108
- publication 4-6, 10-11, 16-18, 36-8, 49-50, 87-91, 107
 - et d'approvisionnement 88
- rapport avec le tirage 50, 72, 74, 90-2, 107-110
- récupération 78
- réduction 85-6
 - voir aussi* minimisation des coûts
- réel 12, 88-92
- participation 16, 18, 106
- stockage 73
- unitaire 9, 16-17, 38, 49-52, 74-5, 91-2, 107, 110
- coût-bénéfice 1-6, 9
 - analyse 3-6, 11, 22, 24, 41, 95-7, 114
- coût-efficacité 1-12, 21-3
 - analyse 1-9, 22-3, 95, 113-4
- Crédit de renforcement du secteur éducatif (CRESED) 48, 50-2, 55

- DANIDA – Organisme danois d'aide au développement viii, 2
- données 3-6, 8-12, 15-18, 27, 33, 50
- collecte 3-4, 18, 22, 27, 79
 - sur les coûts, *voir* coûts
- demandes 8
- illustrant 49
- interprétant 58
- recherche 39

- enseignement primaire 7-8, 19, 26
 - abandon/redoublement 9, 27, 44, 52
 - effectifs en 25, 44, 80, 100
 - langue d'enseignement 13-14, 18-19, 29, 43, 45-6, 67
 - langue d'apprentissage 29, 43
 - matériel éducatif 32, 47-8, 50-2, 108
 - qualité de 7, 23
 - recrutement d'enseignants 55-6
 - structure de 60-1, 68
- enseignement secondaire 5, 82-3
 - abandon/redoublement 27, 44
 - effectifs en 25-6, 60, 80
 - participation féminine 61, 80
 - langue d'enseignement en 82-3
 - langue d'apprentissage 19, 43-6
 - matériel éducatif 32, 73
 - structure 26, 60
 - vocationnel 5

- financier 3
 - bénéfices 113-4
 - contraintes
 - gains 95
 - gestion 77-8
 - problèmes 105
 - ressources 58, 87
 - retours 7
 - sur les études de cas 3
 - sur l'éducation 4, 18, 71
- FINNIDA – Organisme finlandais d'aide au développement vii, 2
- formation des enseignants 7, 14, 82, 112
 - investissements 6
 - institutions 6, 15, 46, 84, 102
 - langues en 14, 28, 67-8, 111-2
 - politique gouvernementale sur 22, 112
- français
 - comme matière scolaire 30, 43, 45, 52, 54
 - dans les collèges 46
 - dans les programmes d'alphabétisation 83

- en tant que langue
 - d'administration 13, 45, 55, 81
 - d'enseignement 12-4, 43-6, 49, 53-6
 - matériel éducatif 49, 81-2, 93, 95
- Gambie, la v, 2-3, 13-21, 25-42, 80-1, 88
- IBRD, *voir* Banque mondiale
- libraires 53
- Madagascar vi, 2-3, 11-20, 43-56, 117-22
 - malgache 12, 14, 19-20, 44-56
 - malgachisation 47-54
- mandingue 28-38
- méthodologie/méthode
 - de la formation des enseignants 3, 9
 - d'enseignement 10, 12
 - des études de cas 3, 43
- Namibie vi, 12-7, 21, 57-78, 99, 123-6
 - langues 70-3, 78, 123
- Niger 2-3, 10, 81
- Nigeria 10
- ODA – Agence pour le développement outre-mer (UK) viii, 1-2
- Oshiwambo 63-5, 70
- ouolof 28, 30-37, 80-7
- peul 29-33, 36-7, 80-5
- questionnaires 3, 43, 71, 79
- ressources 4-6, 15, 28, 30, 38, 68, 77, 105-6
 - centres 88, 96
 - humain 4, 84
 - indigène 37
 - limité (manque de) 1, 4, 58, 87
- Sénégal vi, 2-3, 11-16, 79-97
 - sénégalais 21, 36, 81, 96
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 24, 32, 41, 44, 48, 53, 81, 96-7
- Union des écrivains sénégalais en langues nationales 21, 95
- Zambie vii, 2-3, 12-18, 57, 99-116