

Langues et éducation en Guinée : une étude exploratoire des attitudes et de l'opinion de la population guinéenne scolarisée

Jolanda Rozendaal (5495423)

Mémoire de master

Université d'Utrecht

MA Meertaligheid en taalverwerving (Multilinguisme et acquisition)

Date de remise : 2 août 2018

Rédigé sous la direction de Dr. F. A. C. Drijkoningen

2ième lecteur : Dr. M. G. Steffens

Remerciements

Je remercie sincèrement toutes les personnes qui m'ont aidé à réaliser ce mémoire. Avant tout, je remercie Dieu de m'avoir donné le courage, la force et la patience d'achever ce travail.

Résumé français

En Afrique, l'éducation pose plus de problèmes qu'en Europe et les pays africains essaient aussi bien d'augmenter l'accès à l'éducation de tous les enfants que d'améliorer la qualité d'éducation. En Afrique, la langue parlée dans l'enseignement représente un des obstacles à l'accès à l'éducation ainsi qu'à la qualité des cours.

Dans cette étude exploratoire, nous avons étudié les attitudes et les opinions de la population guinéenne scolarisée envers la politique linguistique de l'enseignement de la République de Guinée, en Afrique de l'Ouest, à l'aide d'un questionnaire. Bien que la Guinée soit un pays multilingue, la langue officielle du pays, le français, est actuellement la langue unique de l'enseignement primaire. Pourtant, le français n'est normalement pas la langue maternelle des habitants de la Guinée. Pour cette raison, les Guinéens ne comprennent souvent pas le professeur durant les premières années de l'enseignement primaire.

En général, selon nos sondés, le français doit occuper néanmoins une place prépondérante dans l'enseignement, parce qu'il est important de le connaître, le parler et l'écrire et parce que c'est la langue officielle du pays. Les participants attribuent une place inférieure aux langues nationales comparé au français et ils trouvent que ces langues peuvent, quand même, être utilisées comme des langues d'instruction et enseignées comme des matières, afin que l'apprentissage et la compréhension soient plus faciles.

Cette étude est un sondage important pour des recherches concernant l'opinion de la population guinéenne sur l'emploi de différentes langues dans l'enseignement. Nous espérons alors que notre travail fonctionnera comme un tremplin pour des recherches futures et mènera au développement de l'éducation de la Guinée et des pays africains en général.

Résumé néerlandais (Nederlandse samenvatting)

In tegenstelling tot Europa, vormt de toegankelijkheid van goed onderwijs in Afrika nog steeds een probleem. Afrikaanse landen pogen dan ook om zowel de toegankelijkheid van het onderwijs te vergroten als de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. In Afrika vormt de taal die gesproken wordt in het onderwijs een van de obstakels ten aanzien van de toegankelijkheid van het onderwijs en de kwaliteit van de lessen.

In dit verkennend onderzoek bestudeerden wij, met behulp van een vragenlijst, de attitudes van de geschoolde Guineese bevolking ten opzichte van het taalbeleid van het onderwijs van de Republiek Guinee, in West-Afrika. Hoewel Guinee een meertalig land is, is de officiële taal, het Frans, momenteel de taal van het primair onderwijs. Het Frans is echter normaliter niet de moedertaal van de inwoners van Guinee. Dit vormt zeker in de eerste jaren van het primair onderwijs een probleem voor de lokale bevolking, aangezien zij de docent veelal niet begrijpen.

Over het algemeen waren de ondervraagden desalniettemin van mening dat het Frans een overheersende plaats moet innemen in het onderwijs, omdat het van belang is deze taal te kennen, spreken en schrijven en omdat het de officiële taal is van Guinee. De participanten kennen een kleinere rol toe aan de nationale talen in vergelijking met de rol die toegekend wordt aan het Frans, maar vinden dat deze talen wel gebruikt kunnen worden als instructietaal of gedoceerd kunnen worden als schoolvak, om het leren te vergemakkelijken en het begrip te vergroten.

Dit verkennend onderzoek is een belangrijke peiling naar de mening van de Guineese bevolking over het gebruik van verschillende talen in het onderwijs. Wij hopen dat ons werk bijdraagt aan vervolgonderzoek en zorgt voor de ontwikkeling van het onderwijs in Guinee en de Afrikaanse landen in het algemeen.

Table des matières

Résumé français.....	3
Résumé néerlandais (Nederlandse samenvatting).....	4
1. Introduction	8
2. Cadre théorique.....	10
2.1 Langue de l'éducation	10
2.1.1 Possibilités de choix de langue dans l'enseignement	10
2.1.1.1 Éducation en langue officielle	10
2.1.1.2 Éducation en langues nationales/locales.....	10
2.1.1.3 Éducation bilingue.....	10
2.1.2 Raisons pour l'introduction de langues locales comme langue d'enseignement.....	11
2.1.2.1 Égalité d'accès à l'éducation	11
2.1.2.2 Faciliter la transition et améliorer la qualité de l'éducation	12
2.1.2.3 Valorisation de l'identité personnelle et des langues et cultures locales.....	12
2.1.3 Problèmes de l'introduction de langues locales dans l'enseignement.....	13
2.1.3.1 Prévisions	14
2.1.3.2 Diversité de langues	14
2.1.3.3 Lire, écrire et orthographier dans une langue locale ou nationale.....	14
2.1.3.4 Formation des professeurs.....	14
2.1.3.5 Coûts inhérents aux nouveaux matériaux scolaires.....	14
2.1.3.6 Influence sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.....	15
2.1.4 Raisons pour le maintien de la langue officielle dans l'enseignement.....	15
2.1.4.1 Relations internationales	15
2.1.4.2 Puissant mécanisme de stratification sociale.....	16
2.2 République de Guinée	16
2.2.1 Histoire et colonisation.....	16
2.2.2 Situation linguistique.....	17
2.2.2.1 Français : langue officielle	17
2.2.2.2 Langues nationales	17
2.2.2.3 Langues locales	18
2.2.3 Enseignement	18
2.2.3.1 Langue d'enseignement.....	18
2.2.3.2 Système scolaire actuel.....	19
2.3 Attitudes de la population.....	20
2.4 Intérêt de la recherche	20
2.4.1 Importance de l'éducation pour le développement d'un pays	20

2.4.2	Langues dans l'enseignement.....	21
2.4.3	Attitudes de différents groupes.....	22
2.4.4	Developpement, langue et éducation en Guinée	22
3.	Questions de recherche	24
4.	Méthodologie.....	25
4.1	Questionnaire.....	25
4.1.1	Section 1 : consentement éclairé et permission	25
4.1.2	Section 2 : données personnelles	25
4.1.3	Section 3 : situation linguistique	26
4.1.4	Section 4 : langue d'enseignement	26
4.1.5	Section 5 : remerciement et remarques.....	27
4.2	Diffusion et participants.....	27
4.3	Analyse	27
4.3.1	Analyse des questions sur la situation des participants	27
4.3.2	Analyse des réponses aux questions fermées (analyse quantitative).....	27
4.3.3	Analyse des réponses aux questions ouvertes (analyse qualitative).....	28
5.	Résultats	29
5.1	Description des participants	29
5.1.1	Situation linguistique.....	29
5.1.2	Éducation.....	30
5.2	Attitudes envers le français, les langues nationales et les langues locales	30
5.3	Opinions sur la politique linguistique dans l'enseignement	32
5.4	Motifs pour les opinions sur la politique linguistique dans l'enseignement.....	33
5.4.1	Description des catégories.....	34
5.4.2	Fréquences.....	35
5.4.3	Motifs et explications par question.....	36
5.4.3.1	Avoir compris tout ce que le professeur disait	36
5.4.3.2	Utiliser le français comme langue dominante	37
5.4.3.3	Enseigner les langues nationales comme une matière.....	37
5.4.3.4	Employer une langue nationale en classe	38
5.4.3.5	Utiliser les langues nationales et les langues locales plus à l'écrit.....	39
6.	Conclusion.....	40
7.	Discussion.....	41
7.1	Limites de notre recherche	41
7.2	Pistes pour des recherches futures.....	42
8.	Bibliographie.....	43

Appendice 1. Les langues majoritaires et minoritaires des régions de la Guinée.....	49
Appendice 2. Questionnaire sur l'emploi des langues dans l'enseignement en Guinée.....	50
Appendice 3. Réponses aux questions ouvertes sur les attitudes et opinions.....	58
Réponses aux questions ouvertes : avoir compris tout ce que le professeur disait.....	58
Réponses aux questions ouvertes : le français comme langue dominante.....	59
Réponses aux questions ouvertes : enseigner les langues nationales comme une matière	61
Réponses aux questions ouvertes : employer une langue nationale en classe	63
Réponses aux questions ouvertes : utiliser les langues locales et nationales plus à l'écrit	66

1. Introduction

En plus de la nutrition adéquate, de l'accès à l'eau potable, des soins de santé primaires et des opportunités d'emploi, l'éducation est un des indicateurs de la prospérité sociale (Kabbaj, 2003). De plus, l'éducation est le « socle du progrès » et forme un « catalyseur » de développement (UNESCO, 2014). Il est donc très important que tous les enfants, « indépendamment de leur sexe, du contexte socio-économique ou des circonstances » aient accès à « une éducation gratuite, obligatoire et de qualité » (UNICEF, s.d.).

En Afrique, l'éducation pose plus de problèmes qu'en Europe et les pays africains essaient aussi bien d'augmenter l'accès à l'éducation de tous les enfants que d'améliorer la qualité d'éducation (Benson, 2014). Dans le monde entier, plusieurs centaines de millions d'enfants n'ont pas accès à l'enseignement primaire. Le taux d'enfants non-scolarisés est le plus haut dans l'Afrique sub-saharienne : 20,8% des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne suivent pas l'enseignement primaire (UNESCO Institute for Statistics, 2018). De plus, les résultats d'apprentissage des enfants qui fréquentent l'école ne sont pas souvent tels que souhaités : de nombreux enfants quittent l'éducation sans pouvoir calculer la monnaie due suite à une transaction ou lire les instructions d'un médecin (World Bank Group, 2018).

Un des obstacles à l'accès et à la qualité de l'éducation en Afrique est la langue de l'enseignement. Bien qu'un grand nombre de pays soit monolingue et n'ait qu'une seule langue nationale qui est également la langue officielle, l'Afrique connaît une grande diversité de langues (Mendonsa, 2002). Dans la plupart des pays africains il coexiste plusieurs langues locales et nationales à côté de la langue officielle. Cependant, la majorité de ces pays multilingues n'utilise qu'une seule langue dans l'éducation ; souvent la langue ex-coloniale. Une des solutions que propose Benson (2014) pour l'éducation primaire est d'introduire une éducation bilingue dans laquelle on se sert, par exemple, de la langue ex-coloniale et d'une langue nationale. Un des problèmes, par contre, est que la langue ex-coloniale est souvent la seule langue officielle et standardisée d'un pays. L'usage d'une langue est un choix politique et concerne la question de « power » : l'usage d'une langue ex-coloniale donne le pouvoir aux élites, l'usage de langues indigènes mêle la masse (Brock-Utne, 2001). De plus, le nombre de langues nationales et locales est normalement si grand, qu'il est impossible de fournir le matériel éducatif dans toutes les langues possibles (Brock-Utne, 2015).

À travers cette recherche, nous voulons élaborer la recherche de Benson (2014) en nous focalisant sur la République de Guinée, en Afrique de l'Ouest. Comme de nombreux pays africains, la Guinée, connaît une situation linguistique très diverse, ayant le français comme langue officielle, six langues nationales et quelques dizaines de langues locales (Art. 1, Constitution de la République de Guinée, 2010 ; Simons & Fennig, 2018 ; Touré, 2004). La Guinée est un des pays africains qui a un niveau de participation à l'éducation bas. En 2014, seulement 78% des enfants de 7-12 ans vont à l'école primaire (taux net de scolarisation) et 33% des enfants de 13-19 ans vont à l'enseignement secondaire (taux net de scolarisation), ce qui ne résulte que d'un alphabétisme de 46% parmi les personnes de 15-24 ans (UNESCO, 2018). Il est donc très important d'améliorer l'accès à l'éducation, pour que le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisme augmentent.

Quant à l'introduction des langues locales et/ou nationales dans l'éducation, beaucoup de recherches ont déjà été faites sur les avantages et désavantages, entre autres linguistiques, économiques, politiques d'un point de vue académique (voir par exemple Andoh-Kumi, 2014 ;

Benson, 2004 ; 2014 ; Brock-Utne, 2001 ; 2015 ; Brock-Utne & Hopson, 2005 ; Djité, 2008 ; Wolff, 2016). Cependant, pour pouvoir implémenter une politique linguistique, il est important de connaître l'opinion de la population locale et leurs attitudes envers cette politique (Ferguson & Huebner, 1996). Que pense la population de la politique linguistique de l'enseignement ? Que pensent les personnes qui ont suivi l'éducation en Guinée eux-mêmes de l'enseignement et en particulier de la situation linguistique dans l'enseignement ? Quel rôle jouent les différentes langues, selon la population guinéenne, dans le développement du pays ?

Pour cette raison, nous nous concentrons, dans ce travail, sur l'opinion de la population guinéenne scolarisée. Nous examinerons la question de recherche suivante : dans quelle mesure les différentes langues de la Guinée occupent-elles actuellement, et peuvent-elles occuper dans l'avenir, un rôle significatif dans l'enseignement primaire selon la population guinéenne scolarisée ?

Notre recherche exploratoire vise donc à sonder l'avis de la population guinéenne qui a reçu, elle-même, une éducation en Guinée sur l'usage de différentes langues dans l'enseignement. Pour ce faire, nous nous servons d'un questionnaire sur les opinions de la population scolarisée concernant l'usage de la langue officielle, des langues nationales et des langues locales dans l'enseignement. Nous ne prétendons pas que cette étude reflète l'opinion de toute la population scolarisée et elle n'est donc pas une étude représentative. Pourtant, cette recherche peut fonctionner comme tremplin pour des recherches futures. Nous espérons ainsi que ce travail contribuera à une connaissance plus approfondie du système éducatif de la Guinée et des opinions de la population. De plus, nous aimerions que cette recherche mène au développement de l'éducation de la Guinée et des pays africains en général.

Ce travail est organisé comme suit. Dans le chapitre 2, nous exposons les fondements théoriques de la recherche. Le chapitre 3 constitue les questions de recherche et les hypothèses. Nous expliquerons la méthodologie de notre recherche dans le chapitre 4. Le chapitre 5 consiste en une analyse des résultats. Le chapitre 6 traite la conclusion de notre recherche. Ce travail se terminera par une discussion dans le chapitre 7 dans lequel nous proposerons également des pistes pour des recherches futures.

2. Cadre théorique

Dans ce cadre théorique, nous regarderons de plus près l'usage de différentes langues dans l'enseignement. Nous commencerons par une esquisse du choix de langue dans l'éducation dans les pays multilingues en Afrique, en décrivant les différentes options quant à la langue d'éducation et les avantages et désavantages de ces choix de langue (2.1). Ensuite, nous approfondirons ce sujet en nous focalisant sur la situation guinéenne (2.2). Après avoir fait cela, nous discutons la perception de la population locale (2.3). Nous terminerons ce chapitre par une esquisse de l'intérêt de cette recherche (2.4).

2.1 Langue de l'éducation

Ce paragraphe sera consacré au choix de langue dans l'éducation dans les pays multilingues en Afrique et s'articule en quatre parties : les différentes options quant à la langue d'éducation (2.2.1), les raisons pour l'introduction de langues locales dans l'enseignement (2.2.2), les problèmes de cette introduction (2.2.3) et finalement les raisons pour le maintien de la langue officielle dans l'enseignement (2.2.4).

2.1.1 Possibilités de choix de langue dans l'enseignement

Les possibilités de choix de langues dans l'enseignement ne sont pas catégoriques. Il existe une large palette de possibilités avec différentes variantes. Dans les grandes lignes, les possibilités peuvent être divisées en trois types : 1) l'éducation faite en langue officielle, 2) l'éducation faite en langues nationales/locales et 2) l'éducation bilingue.

2.1.1.1 *Éducation en langue officielle*

Une des possibilités est d'utiliser la langue officielle comme langue exclusive de l'enseignement. En Afrique, ce type d'éducation émane de la période coloniale et cette politique linguistique est encore officiellement en vigueur dans beaucoup de pays africains (Brock-Utne & Hopson, 2005).

2.1.1.2 *Éducation en langues nationales/locales*

À part l'éducation en langue officielle, il est également possible d'enseigner seulement en langues nationales et/ou locales d'un pays. Les pays africains se sont servis de ce type d'enseignement avant la période coloniale (Diallo, 2002). Cependant, cette éducation monolingue n'est pratiquement plus utilisée en ce moment (Brock-Utne & Hopson, 2005).

2.1.1.3 *Éducation bilingue*

En Afrique, le terme « éducation bilingue » est normalement utilisé dans un contexte où la langue maternelle¹ est un point de départ afin de, finalement, pouvoir enseigner dans la langue ex-coloniale, qui n'est ni parlée, ni écoutée par les enfants, en dehors de l'école. (Brock-Utne & Hopson, 2005). Bien que ce type d'enseignement soit un passage de l'éducation en langue

¹ Il faut noter que la notion « langue maternelle » en Afrique multilingue est difficile à définir, parce que la langue que l'enfant parle le mieux n'est souvent pas la langue de sa mère, ni de son père, mais la langue de son entourage, ce qui est entre autres dû aux mariages mixtes (entre différents groupes ethniques) (Calvet, 2006). Pour des raisons pratiques, nous utilisons la notion dans ce travail pour référer à la langue que l'enfant maîtrise le mieux.

nationale/locale à l'éducation en langue officielle, il est également possible d'enseigner dans différentes langues en même temps. Le Grand Robert de la langue française (2018) définit ainsi le mot *bilingue* comme « qui est en deux langues ». De plus, il est également possible d'enseigner dans une des langues (« la langue d'enseignement ») et d'introduire l'autre langue comme matière scolaire (Fleming, 2006).

Skuttnab-Kangas (2000) divise ces possibilités bilingues dans les grandes lignes en trois types : 1) les *non-forms*, 2) les *weak-forms* et 3) les *strong-forms*. Les *non-forms* sont les types d'éducation bilingue dans lesquels on n'utilise pas les deux langues comme médium d'instruction, mais dans lesquels l'éducation est dans une des langues et l'autre langue n'est qu'une matière scolaire. Les variantes plus bilingues, les *weak-forms*, avec une dominance forte d'une langue, utilisent également l'autre langue. *Transitional*, relevant de cette catégorie, est un type d'enseignement dans lequel les enfants reçoivent l'enseignement dans leur langue maternelle jusqu'au moment où ils ont acquis assez de compétences dans l'autre langue pour comprendre l'instruction dans cette langue (Ellis, 2007). Les *strong-forms* sont les variantes totalement bilingues qui cherchent à promouvoir le multilinguisme chez tous les enfants, indépendamment de la langue maternelle de l'enfant (minoritaire ou majoritaire) (Skuttnab-Kangas, 2000).

Pour la suite de cette recherche, il est important de ne pas perdre tous ces différents types de vue, parce qu'une éducation bilingue ne précise rien sur le degré de l'usage des différentes langues.

2.1.2 Raisons pour l'introduction de langues locales comme langue d'enseignement

Après avoir vu brièvement les différents choix de langue dans l'enseignement, passons maintenant aux différentes raisons qui favorisent l'usage d'une langue nationale ou d'une langue locale comme langue d'enseignement.

2.1.2.1 Égalité d'accès à l'éducation

Un des motifs les plus importants de l'introduction de langues locales dans l'enseignement est l'amélioration de l'accès à l'éducation (Benson, 2014 ; Brock-Utne, 2001 ; Brock-Utne & Hopson, 2005 ; Sanogo, 2008 ; The World Bank Group, 2018). Une politique linguistique qui met l'accent sur la langue officielle, qui n'est souvent que parlée par une élite, étend l'écart entre l'élite et la masse : « such a policy entrenches the schism between the elite and the masses. It implicitly defines the culture and language of the masses as inferior » (Brock-Utne & Hopson, 2005, p. 5). Bien que l'éducation soit pour tout le monde, les pauvres ne bénéficient pas de l'usage de la langue officielle, parce que, dans l'ensemble, ce groupe de la population éprouve des difficultés à comprendre et à s'exprimer en langue officielle (Brock-Utne, 2001). Évidemment, la situation diffère d'un pays à l'autre, mais Sanogo (2008) explique que dans l'Afrique francophone, en général, le français n'est pas parlé par la majorité des africains :

« le français est devenu la langue d'une minorité dominante, une élite qui joue de son prestige pour imposer un mode de gouvernement où les Noirs se substituent aux Blancs pour mieux exploiter leur propre pays (...) il est aussi facteur de l'exclusion de plus de 90% des potentialités humaines dans la plupart des pays d'Afrique francophone » (p. 27).

Différents auteurs affirment que l'introduction des langues maternelles des enfants sera, au moins partiellement, une solution pour cette inégalité d'accès (Benson, 2014 ; Brock-Utne, 2001 ; Brock-Utne & Hopson, 2005 ; Sanogo, 2008). Cependant, cette solution se heurte à des résistances de l'élite (Brock-Utne, 2001, voir 2.1.4.2).

2.1.2.2 *Faciliter la transition et améliorer la qualité de l'éducation*

Une autre raison, liée fortement à la raison précédente, est la facilitation de la transition de l'environnement familial au milieu scolaire. La langue officielle n'est normalement pas utilisée dans l'entourage direct de l'enfant, puisqu'il ne comprend ni n'utilise bien cette langue quand il entre à l'école (Brock-Utne, 2001). Pour cette raison, tout le cycle primaire est consacré à l'apprentissage de la langue officielle au lieu de l'acquisition de compétences et de connaissances générales (Sanogo, 2008). D'après Benson (2014), l'usage de la langue maternelle d'un enfant est donc une manière d'améliorer la qualité de l'éducation.

De plus, l'éducation bilingue influence d'une manière positive l'apprentissage d'une langue étrangère et des compétences scolaires (*cf.* Cummins, 1981 ; 2001 ; 2007 ; 2013 ; 2017 ; Cummins et al., 2005, Darwin & Norton, 2014, Kenner & Kress, 2003 ; Le Pichon & Baauw, 2017 ; Liu & Evans, 2016). Bien qu'il faille être prudent en comparant ces recherches plutôt européennes et américaines, les résultats peuvent être utilisés prudemment pour favoriser l'usage de la langue maternelle à l'école.

Quant à l'apprentissage de la lecture, il s'avère que les enfants apprennent à lire plus efficacement dans leur langue maternelle (The World Bank Group, 2018). Différentes recherches menées au Kenya, aux Philippines et en Éthiopie, montrent que l'enseignement en langue maternelle a un impact favorable sur les résultats en lecture (*cf.* Piper, Zuilkowski & Ong'ele, 2016 ; Seid, 2016) ; Walter & Dekker, 2011).

2.1.2.3 *Valorisation de l'identité personnelle et des langues et cultures locales*

Troisièmement, l'usage de la langue maternelle d'un enfant à l'école est un signe de valorisation de son identité personnelle et de sa langue et culture locale. La culture, liée fortement à l'identité d'un individu, est défini comme :

« l'ensemble des expériences vécues, des connaissances générées et des activités menées dans un même lieu et à une même époque par une personne humaine individuelle ou communautaire, et qui lui servent à construire son identité » (Diki-Kidiri, 2008, p. 120).

Pour vraiment comprendre cet argument qui soutient l'usage des langues locales dans l'enseignement, il faut comprendre la théorie qui sous-tend cette raison.

Le mot *identité* est défini comme « being a person's sense of self and relation to the world » par Darwin et Norton (2014, p. 57). Selon Bucholtz & Hall (2005), l'identité est essentiellement un phénomène social et culturel, fondée sur l'interaction sociale et exprimée par une certaine forme de discours. Ce principe, nommé *emergence principle*, explique l'importance des langues dans l'identité : l'identité n'est pas juste un mécanisme psychologique reflété dans le comportement social, mais plutôt un produit constitué par des actions sociales et particulièrement des actes linguistiques.

Calvet (2006) passe de cette théorie (une langue qu'on parle est représentative de son identité) à la relation avec la politique linguistique, en disant que cette dernière est une intervention du gouvernement sur ce système écolinguistique. Les langues locales en Afrique, par exemple, sont souvent et surtout des marqueurs d'identité. Une politique linguistique qui met l'accent sur l'usage d'une langue officielle, influence le système naturel de l'usage d'une langue locale comme marqueur d'identité. Calvet (2006) décrit également l'influence inverse : le français, la langue officielle de beaucoup de pays africains, est influencé par les différentes langues locales et nationales et est devenu peu à peu une langue d'identité :

« what we see, in fact, is a modification of the functions of French in Africa: it is at first a colonial language and then a language of African powers, but it is also an interethnic or interstate vehicular language; it slowly becomes in certain circumstances the language(s) of one's identity » (p. 111).

Bien que le français devienne donc peu à peu une langue d'identité, en général, la langue locale et/ou maternelle joue encore un plus grand rôle dans le sens du soi. Pour s'engager en classe, il faut que l'enfant puisse exprimer son identité linguistique et culturelle. Utiliser la langue maternelle d'un enfant en classe donne le sens de sécurité (Auerbach, 1993) et affirme l'identité linguistique et culturelle de l'enfant (cf. Benson, 2004 ; Cummins, 1981 ; 2001 ; 2007 ; 2013 ; 2017 ; Cummins et al., 2005). Pour cette raison, ces facteurs psychologiques, liés à la préservation de langues locales, de la culture et de l'identité personnelle, sont une raison importante pour l'usage des langues locales et/ou nationales dans l'enseignement (Brock-Utne, 2001).

Par contre, une politique linguistique qui prescrit d'utiliser seulement la langue officielle, risque que l'enfant ait l'impression que son identité est menacée (Benson, 2004 ; Cummins et al., 2005). Brock-Utne et Hopson (2005) partagent ces inquiétudes :

« we are worried about the effects of a language of education policy that neglects the rich tapestry of multilingualism that exists in Africa and instead favours colonial languages » (p. 5).

Brock-Utne et Hopson (2005) poursuivent même cette argumentation en disant que le choix de langue dans l'éducation *détermine* la *survie* des cultures africaines. Cependant, il est très difficile, voire impossible, de déterminer dans quelle mesure cette prévision se réalisera.

L'usage d'une langue locale ou nationale d'un enfant à l'école est donc important pour la valorisation de son identité personnelle, sa langue maternelle et sa culture locale. Bien que beaucoup de pays africains soulignent l'importance des langues et cultures locales, il s'avère que cela ne mène pas nécessairement à une éducation en langues locales. Apparemment, d'autres arguments sont plus importants dans leur point de vue.

2.1.3 Problèmes de l'introduction de langues locales dans l'enseignement

Bien que l'usage de langues locales s'accompagne de grands avantages (voir 2.1.2), il y a également des problèmes pratiques et économiques.

2.1.3.1 Prévisions

Un grand nombre de recherches présentées dans le paragraphe précédent sont basées sur le raisonnement et/ou sur des recherches menées en Europe, aux États-Unis ou au Royaume-Uni (souvent dans une situation d'immigration) (Brock-Utne & Hopson, 2005). Bien que différents pays partagent les mêmes défis avec l'Afrique sur le plan du bilinguisme, cela n'implique pas nécessairement que ces pays ont également les mêmes problèmes, solutions et résultats (Yerendé, 2005). Une question importante est donc de savoir si les prévisions (voir 2.1.2) se concrétisent.

2.1.3.2 Diversité de langues

Un grand problème pratique est l'introduction d'une ou plusieurs langues dans les écoles situées dans un environnement urbain ou dans une zone avec plusieurs groupes ethniques. Pour ces nombreuses écoles, il est difficile de décider quelles langues doivent être utilisées dans l'enseignement, parce que beaucoup de langues sont parlées dans ces régions (Wolff, 2016).

2.1.3.3 Lire, écrire et orthographier dans une langue locale ou nationale

Pour pouvoir enseigner la lecture et l'écriture dans une langue, il faut qu'elle possède un système d'écriture. Bien que des missionnaires chrétiens et musulmans aient contribué à différentes orthographe (cf. Abdelhay, Asfaha & Juffermans, 2014 ; Brock-Utne, 2015), il reste encore beaucoup à faire. Pour beaucoup de langues africaines, il n'existe actuellement pas encore une orthographe et pour autant qu'elles en aient une, il y a normalement trop de variation (Brock-Utne, 2015). Pour pouvoir lire et écrire dans les langues locales et/ou nationales, il faut donc encore réaliser une orthographe standard.

2.1.3.4 Formation des professeurs

Pour l'introduction d'une autre langue, il est important que les professeurs soient formés à ce type d'éducation. Ils doivent être capables d'utiliser des langues locales et nationales pour un nouveau domaine (cf. Andoh-Kumi, 2014 ; Brock-Utne, 2001). La plupart des enseignants de l'école primaire ne savent pas lire et écrire dans leurs langues maternelles, ce qui demande une formation intensive sur l'écriture dans ces langues (voir également 2.1.3.3.). De plus, comme les professeurs déménagent ou travaillent dans une région avec une autre langue dominante, la langue d'une certaine zone n'est pas nécessairement la langue première de l'enseignant (Andoh-Kumi, 2014).

En plus du temps à investir dans la formation supplémentaire requise, cette formation coûte également chère. Ce facteur économique (voir également 2.1.3.5) s'est avéré important dans la considération de l'introduction de langues locales ou nationales dans l'enseignement et pose, même après cette introduction, souvent encore des problèmes. Andoh-Kumi (2014) élabore, par exemple, sur la situation ghanéenne où la plupart des enseignants ne sont pas formés à cette introduction où ne veulent pas enseigner en langues locales.

2.1.3.5 Coûts inhérents aux nouveaux matériaux scolaires

En plus des coûts pour la formation de professeurs, il faut également tenir en compte les coûts des matériaux scolaires (Brock-Utne, 2001). Pour les pays qui ont actuellement l'éducation en

langue officielle, il n'existe pas encore de matériaux scolaires (des manuels scolaires, livres, exercices et cetera) en langues locales. Ces matériaux en langues locales doivent donc encore être développés (Andoh-Kumi, 2014). Contrairement au nombre de langues officielles, il y a une grande diversité de langues nationales et locales dans toute l'Afrique. En conséquence, pour fournir de matériaux scolaires en langues nationales et/ou locales, il faut développer de matériaux dans beaucoup de langues avec des tirages limités (Brock-Utne, 2001).

Cependant, Brock-Utne (2001) et Wolff (2016) argumentent que, considérant les profits à moyen et long terme, une éducation en langues locales a une influence positive sur la croissance économique.

2.1.3.6 Influence sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

Finale­ment, un changement de langue dans l'enseignement primaire a de grandes consé­quences pour l'enseignement secondaire et supérieur. Quand l'enseignement primaire sera, par exemple, dans une langue locale, exceptée une seule matière dans la langue officielle, les compétences en langue officielle seront probablement plus basses que dans une situation avec un enseignement totalement dans la langue officielle. L'enseignement secondaire et supérieur doit ainsi tenir compte d'un changement de langue et adapter les exigences linguistiques.

2.1.4 Raisons pour le maintien de la langue officielle dans l'enseignement

À part les problèmes discutés dans 2.1.3, d'autres arguments favorisent la langue officielle et peuvent encore jouer un rôle important dans le maintien de la langue officielle dans l'enseignement.

2.1.4.1 Relations internationales

Les langues officielles, comme le français et l'anglais, permettent une ouverture à l'international. Selon Sanogo (2008) :

« les langues officielles comme le français et l'anglais sont pourtant nécessaires, car, de par l'histoire, elles ont acquis une place importante et irremplaçable dans les relations internationales. Leurs usages doivent être maintenus et encouragés au plan national, en fixant des cadres d'utilisation mieux élaborés » (p. 31).

De plus, il dit que « le français permet *indéniablement* une ouverture à l'international [soulignement ajouté] » (Sanogo, 2008, p. 27). Cependant, selon Brock-Utne et Hopson (2005) et Benson (2004), ces relations internationales ne sont importantes que pour une minorité de la population, parce que l'usage de la langue officielle dans le milieu du travail quotidien est faible et le secteur informel se développe. Benson (2004) explique que, pour cette raison, l'apprentissage de la langue officielle peut être un gaspillage de ressources :

« Considering this reality, policy-makers should really be questioning whether educational systems should be teaching or using an exoglossic language at all, or whether it is an extreme waste of resources » (p. 11).

Bien que les langues officielles jouent donc un rôle important dans les relations internationales, il n'est pas évident que cela est important pour la majorité de la population.

2.1.4.2 Puissant mécanisme de stratification sociale

Un argument qui, pour nous, favorise l'usage des langues locales et nationales, appartient pour d'autres aux arguments qui favorisent l'usage de la langue officielle dans l'enseignement. L'usage de la langue officielle étend l'écart entre l'élite et la masse (2.1.2.1), ce qui est généralement bien pour l'élite (dimension politique). Une langue est toujours un symbole de puissance ou d'impuissance et choisir une certaine politique linguistique est ainsi un instrument de puissance (Wolff, 2016). Changer la langue de l'enseignement, ce qui vise à réduire les inégalités sociales, se heurte donc à des résistances de l'élite. Brock-Utne (2001) explique cette résistance en disant ce qui suit :

« many Africans belonging to the elites feel that the use of a foreign language as a language of instruction, even though their own children would also learn better in a more familiar language, still will strengthen their children in comparison to other children in the country. This will happen since their children are likely to get more exposure to the foreign language. In this way language becomes a powerful mechanism for social stratification » (pp. 119-120).

2.2 République de Guinée

Après avoir vu la situation de l'éducation en Afrique et les avantages et désavantages de différentes politiques linguistiques, passons maintenant à une esquisse de la situation guinéenne. La République de Guinée, en Afrique de l'Ouest, compte environ 12.000.000 habitants (Groupe de la Banque Mondiale, 2018). Le pays est divisé en quatre régions : la Guinée forestière, la Basse Guinée, la Moyenne Guinée et la Haute Guinée (Diallo & Holtzer, 2002). Dans ce paragraphe, nous regardons quelques aspects de la situation guinéenne : l'histoire et la colonisation (2.1.1), la situation linguistique (2.1.2) et l'enseignement (2.1.3).

2.2.1 Histoire et colonisation

Le début de l'histoire guinéenne, même avant que les frontières actuelles aient été fixées, est marqué par des flots humains : beaucoup de personnes avec différentes langues, religions et traditions s'installent en Guinée. Entre autres des Soussous, des Malinkés et des Peuls s'installent entre le 9^{ème} siècle et le 18^{ème} siècle en Guinée (Binns, 1996).

Au 19^{ème} siècle, la Guinée a subi de grands changements à cause de la colonisation de l'Afrique (Binns, 1996 ; Sandouno, 2014). Après la défaite de la guerre contre l'occupation française, la France a colonisé la Guinée et la Guinée devenait une colonie française autonome en 1893 (Binns, 1996). Dans cette période de colonisation, le français était une langue importante, qui fonctionnait comme la langue du commerce et de la politique (Sandouno, 2014).

Après quelques développements dans la situation politique guinéenne, le Parti Démocratique de Guinée (PDG) a gagné les élections en 1957. En 1958, la Guinée a rejeté la proposition du général de Gaulle de rejoindre la communauté française des colonies. L'indépendance fut proclamée et Sékou Touré devint président de la République de Guinée. Tout cela entraîne la fin des relations politiques et économiques entre la France et la Guinée (Binns, 1996). Bien que ces relations soient rompues, le français est resté la langue officielle du pays (Touré, 2004).

2.2.2 Situation linguistique

La Guinée connaît une situation linguistique très diverse. En plus du français, la langue officielle du pays, la Guinée compte six langues nationales et quelques dizaines de langues locales (Art. 1, Constitution de la République de Guinée, 2010 ; Simons & Fennig, 2018 ; Touré, 2004). Ces différentes langues sont protégées par l'État : l'État assure « la promotion des cultures et des langues du peuple de Guinée » (Art. 1, Constitution de la République de Guinée, 2010) et interdit la discrimination en raison de la langue de quelqu'un.

2.2.2.1 Français : langue officielle

Le français est utilisé depuis la colonisation dans les domaines formels. Il est par exemple la langue du parlement, de l'administration et de tous les actes et documents officiels (Leclerc, 2015). Dans la Constitution de la République de Guinée de l'année 2010, le gouvernement a défini le français comme langue officielle, en écrivant : « la langue officielle est le français » (Art. 1, Constitution de la République de Guinée, 2010). Une langue officielle est, selon les Nations Unies (2002), une « langue ayant un statut légal au sein d'une communauté politique légalement constituée, État ou partie d'État par exemple, et utilisée comme langue de l'Administration » (p. 46).

Grâce à son statut de langue officielle, le français occupe une position importante dans la société guinéenne. De plus, le français est une langue mondiale qui permet la collaboration internationale. Depuis 1981, la Guinée fait partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie avec le statut *état membre* (Organisation Internationale de la Francophonie, s.d.). Bien que le français soit donc si important dans les domaines formels et pour la collaboration mondiale, beaucoup de Guinéens ne savent pas le parler. D'autre part, certains d'entre eux ne le maîtrisent pas comme langue maternelle et seulement 20% de la population est un locuteur du français comme langue seconde (Organisation Internationale de la Francophonie, s.d. ; Simons & Fennig, 2018).

2.2.2.2 Langues nationales

Ce n'est pas seulement le français qui est utilisé par les Guinéens pour communiquer entre eux. Ils utilisent six langues pour pouvoir communiquer avec des citoyens d'autres groupes ethniques dans la même région. Ces langues bénéficient d'une position particulière : elles sont les langues nationales de la Guinée (Simons & Fennig, 2018). Les Nations Unies (2002) définissent une langue nationale comme suit : une « langue dont l'usage répandu et vivant, dans l'ensemble d'un pays donné ou dans une partie de son territoire, est souvent représentatif de l'identité des locuteurs (...) » (p. 46). À part la Guinée forestière, les régions possèdent chacune une langue nationale qui fonctionne comme langue véhiculaire régional (pour un aperçu des langues majoritaires et minoritaires, voir les images dans l'appendice 1). Il s'agit des langues suivantes : le soussou (ou soso) pour la Basse Guinée, le peul (ou poular) pour la Moyenne Guinée et le maninka (ou malinké) pour la Haute Guinée. Dans la Guinée forestière, trois langues nationales prédominent, à savoir le kissi, le guéré (ou kpèlèwo/kpelle) et le toma (ou lomaghoy) (Diallo & Holtzer, 2002).

Les langues nationales occupent une position particulière, en étant protégées par l'État. Il doit par exemple assurer l'usage des langues nationales par tous les moyens de communication de masse (la radiodiffusion, la télévision, etc.) (Art. 25, Constitution de la

République de Guinée, 2010). Ces langues bénéficient d'un statut moins élevé que la langue officielle, mais sont également utilisées dans les domaines formels et à l'écrit. Cependant, le français conserve ses prérogatives à l'écrit (cf. Leclerc, 2015 ; Rozendaal, 2017).

2.2.2.3 Langues locales

À part le français qui est utilisé dans tout le pays et les langues nationales qui sont utilisées dans des grandes régions, la Guinée compte également un grand nombre de langues locales qui ne sont que parlées par un ou quelques groupe(s) ethnique(s). Dans la vie quotidienne, chaque groupe ethnique utilise sa propre langue (Central Intelligence Agency, 2018). Environ 25 variantes dialectales non comprises sont réparties entre les quatre régions du pays : la Basse Guinée, la Moyenne Guinée, la Haute Guinée et la Guinée forestière (cf. Chimhundu, 1997 ; Simons & Fennig, 2018).

Différents auteurs expliquent que les Africains ont en général des attitudes négatives envers leur langue maternelle, surtout quant à l'importance et le prestige (cf. Chimhundu, 1997 ; Rozendaal, 2017). Les langues locales ne sont guère utilisées à l'écrit, ni dans les domaines formels, bien que la langue maternelle bénéficie d'une grande affection et joue un rôle important dans l'identité personnelle et nationale (cf. Billiez, 1985 ; Bucholtz & Hall, 2005 ; Cummins et al., 2005 ; Galligani, 2010 ; Rozendaal, 2017).

2.2.3 Enseignement

Pour pouvoir faire une recherche sur la langue de l'enseignement en Guinée, il est important de comprendre les changements dans la langue et la situation actuelle de son enseignement (2.2.3.1) et d'avoir une description du système scolaire (2.2.3.2).

2.2.3.1 Langue d'enseignement

Avant la colonisation, la transmission des connaissances se faisait d'une manière informelle : l'enfant recevait son enseignement et sa formation professionnelle de son entourage familial direct. Normalement, il n'y avait aucun problème de langue : celle du milieu social et familial était utilisée (Diallo, 2002).

Pendant la période coloniale, les premières écoles publiques sont fondées. Au début de la colonisation, les lettres arabes sont utilisées pour la rédaction et les correspondances au détriment de la langue française, parce que l'arabe était déjà acquis par l'enseignement coranique. Cependant, dès 1911, les autorités ont décidé que tous les actes administratifs et toutes les correspondances devaient désormais être rédigés en français. Cette discussion a également démarré dans l'enseignement : les indigènes doivent-ils recevoir de l'enseignement en français ou en langues indigènes ? Pour certains, l'enseignement en français court le risque que les indigènes n'en connaissent trop et ne se révoltent, alors que d'autres soulignent l'importance du français pour la coopération efficace (Diallo, 2002). Après avoir pesé les avantages et désavantages, les autorités françaises décident que l'enseignement publique doit être en français avec les langues nationales comme matière d'enseignement (Diallo, 2002 ; Leclerc, 2015 ; pour les avantages et désavantages, voir Diallo, 2002).

Quant à la période post-coloniale, la Guinée constitue un cas assez particulier dans les pays africains francophones. En Guinée, l'indépendance s'est accompagnée d'« une volonté de

rupture linguistique et culturelle avec la France » (Diallo & Holtzer, 2002, p. 8). La Révolution Culturelle Socialiste, lancée par Sékou Touré en 1958, renforce cette rupture linguistique et culturelle avec la France en promouvant les cultures indigènes (Oyler, 2001). Cette révolution mène à la transformation de l'enseignement (Ministère de l'éducation et de la culture, 1979). Selon le Ministère de l'éducation et de la culture (1979), cette transformation « visait d'une manière précise les objectifs suivants :

- a) rénover les valeurs culturelles africaines ;
- b) rendre effectif le droit à l'instruction reconnu par la Constitution à tout citoyen guinéen ;
- c) permettre au peuple de Guinée d'accéder à une culture scientifique plus poussée et à des techniques répondant aux besoins réels du pays » (p. 35).

Le français est marginalisé dans l'enseignement et le pays accorde une importance remarquable aux langues nationales dans différents domaines : le domaine politique, administratif, médiatique et éducatif (Diallo & Holtzer, 2002). Les langues nationales fonctionnent comme langues d'alphabétisation, puis comme matières enseignées dans tout le cursus scolaire et, à partir de 1968, comme médium de l'enseignement jusqu'en 8^{ème} année (deuxième année du secondaire). Cependant, cela a échoué à cause d'entre autres « la politisation à outrance de la décision et de l'application (...) » et « le manque de conviction des populations, y compris des cadres administratifs et politiques » (Diallo, 2002, p. 49). En 1984, après le changement de chef d'État, les langues nationales sont supprimées brusquement de tout enseignement et le français est réintroduit comme langue exclusive de l'éducation (Diallo & Holtzer, 2002). De nos jours, le français est encore, officiellement, la langue de l'enseignement, mais, en réalité, l'éducation dans les zones rurales est parfois également en langues locales (Leclerc, 2015). En même temps, les langues nationales jouent de plus en plus un rôle dans d'autres domaines formels et des groupes éducatifs, linguistiques et politiques parlent d'une réintroduction des langues nationales dans l'éducation (Benson & Lynd, 2011).

Entre autres à cause de cette période d'enseignement en langues nationales, les professeurs eux-mêmes ne parlent, ni écrivent bien le français (Diallo & Feindouno, 2015 ; Diallo & Holtzer, 2002). Les enseignants formés entre 1968 et 1984 n'ont étudié le français que pendant quelques années et les enseignants qui ont exercé avant 1984 ont donné la majorité de leurs cours en langues nationales (Diallo & Holtzer, 2002). Pour cette raison, Badara (1997) constate que les résultats de la réintroduction du français ont été négatifs : « comme première conséquence négative, il y a eu une baisse notable du niveau des élèves et des enseignants en français. Ce qui s'est traduit, pour les élèves, [en] d'énormes difficultés à suivre les cours de français à partir de la 3^e année du collège » (p. 149).

2.2.3.2 *Système scolaire actuel*

Le système scolaire de la Guinée est, généralement, divisé en 5 cycles : le préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (le collège et le lycée), l'enseignement professionnelle et l'enseignement supérieure (université).

L'enseignement préscolaire est entièrement privé et n'est que disponible dans les zones urbaines. Quand un enfant à l'âge de 7 ans, il est admis dans l'enseignement primaire. Ce type d'enseignement est obligatoire et se poursuit durant six ans. La fin de l'école primaire est

marquée par le certificat d'études primaires élémentaires. Le premier cycle de l'enseignement secondaire général, le collège, dure 4 ans et est normalement achevé par le brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le deuxième cycle se déroule dans les lycées pour une durée de trois ans et est achevé normalement par le baccalauréat. L'enseignement professionnel peut être suivi sur différents niveaux, n'a pas une durée fixe et est achevé par divers certificats et brevets. L'enseignement supérieur varie d'une durée de quatre à six ans et différents types de diplômes sont délivrés (UNESCO, 2006).

2.3 Attitudes de la population

Dans ce paragraphe, nous discuterons brièvement la notion d'*attitudes linguistiques* en nous focalisant sur ces attitudes en Afrique. Dans ce travail, nous utilisons la définition de Crystal (2011) : « the feelings people have about their own language or the language(s) of others » (p. 266).

Bien que les linguistes généralement conviennent que l'usage des langues locales et nationales dans l'enseignement serait une amélioration de l'enseignement, d'autres ont encore des opinions contraires. Selon Brock-Utne (2001), cela est dû à la hiérarchisation de différents arguments. Les personnes qui favorisent l'usage de langues vernaculaires, priorisent les arguments psychologiques, éducatifs et linguistiques. Pourtant, les personnes qui avantagent l'usage de la langue officielle, mettent l'accent sur les arguments financiers, politiques et socio-économiques.

En ce qui concerne l'opinion de la population, il reste encore beaucoup à rechercher. Pour les africains en général, l'UNESCO écrit qu'il existe des attitudes négatives répandues envers les langues africaines (Chimhundu, 1997). Rozendaal (2017) a recherché les attitudes linguistiques envers le soussou (une langue nationale) et le français en Guinée. Bien que les données soient peu fiables en raison de la petitesse de l'échantillon, les résultats constituent une incitation pour une recherche plus élaborée. Cette recherche montre, en effet, que les participants trouvent qu'il est plus important d'apprendre le français à l'école que le soussou.

2.4 Intérêt de la recherche

Après une discussion des avantages et désavantages de différents choix de langues dans l'enseignement, une description du contexte guinéen et une réflexion sur les attitudes linguistiques, ce paragraphe sera consacré à l'intérêt de cette étude en nous focalisant sur l'importance de l'éducation pour le développement d'un pays (2.4.1), le rôle de langues dans l'enseignement (2.4.2), l'importance de la consultation de l'opinion de la population dans l'implantation d'une politique linguistique (2.4.3) et finalement la situation guinéenne vis-à-vis ces différents points d'intérêt (2.4.4).

2.4.1 Importance de l'éducation pour le développement d'un pays

Avant de commencer avec une discussion sur l'influence de l'éducation sur le développement d'un pays, il est important de définir le mot *développement*. La définition que nous appliquons est celle proposée par Calosci (2008), libellée comme suit :

« le processus désignant l'inévitable intégration d'unités de survie devenues obsolètes dans des unités plus vastes capables de faire face aux nouveaux besoins créés par

l'augmentation de la population, les nouveaux désirs de consommation suscités par les médias et l'intégration des économies locales à l'économie mondiale » (p. 35).

L'Indicateur de Développement Humain (IDH) est utilisé pour mesurer le développement d'un pays. Cet indicateur est basé sur trois critères principaux (affectés d'un même poids statistique) : l'espérance de vie à la naissance, le degré d'éducation (le taux d'alphabétisation et le taux brut de scolarisation du primaire, du secondaire et du supérieur combinés) et le niveau de vie (le Produit Intérieur Brut (PIB)). Cependant, le critère *le degré d'éducation* n'est pas toujours adéquat, parce qu'il peut être fortement influencé par l'aide extérieure (Calosci, 2008). De plus, parlant de l'influence de l'éducation sur le développement d'un pays, il est évident qu'il y a un lien direct entre le développement indiqué par l'IDH et le degré d'éducation, parce que ce dernier est un des critères de l'IDH.

Il est, en outre, intéressant de savoir si l'éducation a une influence sur le développement d'un pays *en général*. Comme indiqué dans l'introduction, l'éducation est largement considérée comme un facteur important dans le développement d'un pays (*cf.* Djité, 2008 ; Kabbaj, 2003 ; UNESCO, 2014). De plus, Bokova, la directrice générale de l'UNESCO, indique que l'éducation a une influence positive sur tous les aspects de la vie :

« Les bénéfices de l'éducation sont perceptibles dès la naissance dans tous les aspects de la vie. Si nous voulons éliminer la pauvreté et la faim, améliorer la santé, préserver notre planète et bâtir des sociétés plus inclusives, plus résilientes et plus pacifiques, il faut que chaque individu (...) puisse avoir accès à une éducation tout au long de la vie de qualité. Les faits sont sans équivoque : l'éducation sauve des vies et transforme les existences, elle est le fondement de la durabilité. Nous devons donc travailler ensemble dans tous les domaines du développement pour en faire un droit universel » (Bokova, cité dans UNESCO, 2014, p. 22).

Cette influence positive de l'éducation sur le développement d'un pays est un syllogisme presque incontesté : les pays développés ont un taux de scolarisation élevé et les pays sous-développés se caractérisent par un taux de scolarisation faible (Calosci, 2008). Bien que l'éducation ne soit pas le seul indicateur de développement, elle mène à une répartition plus équitable du revenu, une augmentation du revenu et de la productivité individuelle (Djité, 2008).

Cependant, Fägerlind et Saha (2016) expliquent que l'éducation doit correspondre au type particulier de croissance économique d'un pays (*cf.* par exemple le type de croissance économique *industrialisation* versus le type *développement agricole*) pour avoir une influence positive sur le développement d'un pays. Pour des pays en voie de développement, le système éducatif occidental est un système inapproprié, voire dysfonctionnel pour le développement et la croissance économique. Pour que l'éducation influence d'une manière positive le développement d'un pays, le système éducatif doit être adapté à la situation d'un pays et en particulier le type de croissance économique.

2.4.2 Langues dans l'enseignement

Après avoir vu l'importance de l'éducation et en particulier du système éducatif pour le développement d'un pays, nous élaborons maintenant sur le système éducatif en nous focalisant

sur l'influence de différentes langues dans l'enseignement sur le développement d'un pays. Selon Djité (2008), il n'y a pas seulement un lien entre le développement et l'accès à l'éducation, mais également entre le développement et la langue qui est utilisée comme moyen d'instruction dans l'enseignement d'un pays :

« there is a direct link between the language of education and development, as the languages used as media of instruction are a clear indication of a country's vision for the future, and the quality of education is determined by the language-in-education policy » (p. 54).

Comme nous avons déjà vu, l'usage de langues nationales et/ou de langues locales sont un facteur important dans l'égalité d'accès à l'éducation, cet usage facilite la transition de l'environnement familial au milieu scolaire et améliore la qualité d'éducation (voir 2.1.2) selon différents linguistes (*cf.* Benson, 2014 ; Brock-Utne, 2001 ; Brock-Utne & Hopson, 2005 ; Sanogo, 2008 ; The World Bank Group, 2018). Cependant, d'autres considèrent le multilinguisme en Afrique, à tort, comme un facteur défavorable dans l'économie et dans le processus de modernisation (Wolff, 2016).

2.4.3 Attitudes de différents groupes

Malgré le fondement scientifique, il s'avère donc que les attitudes et les opinions sont partagées sur l'usage de langues nationales et/ou langues locales dans l'enseignement (voir 2.1.4.2, 2.3 et 2.4.2). Cependant, arriver à un accord partiel entre différents groupes, linguistes et non-linguistes, est essentiel. Selon Ferguson et Huebner (1996), l'effet d'une certaine politique dépend, en effet, largement des attitudes de la population :

« in many ways the effectiveness of language policies in education is determined more by the attitudes of the people on language use than it is by the simple demographic facts of language distribution and use » (pp. 274-275).

Pour cette raison, il est important de connaître et de comprendre les attitudes de la population avant de mener une certaine politique linguistique. Cela est même une des conditions d'une politique linguistique formulées par UNESCO : « such a policy should be arrived at by: (...) involving all concerned individuals and/or groups of individuals in the formulation and implementation of language policies » (Chimhundu, 1997, p. 75).

2.4.4 Développement, langue et éducation en Guinée

Dans cette recherche, nous nous focalisons sur la Guinée, un des pays en voie de développement en Afrique de l'Ouest. Selon l'IDH, la Guinée est un pays avec un bas niveau de développement humain : le pays se classe au 183^{ième} rang sur 188 (United Nations Development Programme, 2016). Comme écrit précédemment, la Guinée connaît une faible participation à l'éducation (UNESCO, 2018). De plus, bien que le PIB soit relativement élevé grâce à des richesses minières, la plupart de la population guinéenne est très pauvre (Calosci, 2008). Ces chiffres montrent bien l'importance du développement de la Guinée.

Comme d'autres pays africains, la Guinée est un pays multilingue (voir 2.2.2). Les avantages d'enseignement en langues nationales et en langues locales concernent donc

également la situation guinéenne. L'introduction de langues nationales et/ou de langues locales dans l'enseignement peut ainsi mener au développement du pays. Pour cette raison, il est très important de connaître et de comprendre les attitudes et l'opinion de la population. Après tout, pour mener une certaine politique, il est important d'arriver à un accord avec toutes les personnes concernées (voir 2.4.3). De plus, quant à la Guinée, ce type de recherche est extrêmement important, étant donné que la politique linguistique de Sékou Touré entre 1968 et 1984 a échoué à cause d'un manque de conviction des populations (Diallo, 2002).

Comme le sujet *enseignement en Guinée* est très large, nous avons décidé de limiter notre recherche en nous focalisant sur l'enseignement primaire. Ce cycle est particulièrement intéressant, parce que l'entrée dans l'école primaire est marquée par la transition difficile de l'environnement familial au milieu scolaire ; une transition de la langue maternelle à la langue d'enseignement.

3. Questions de recherche

Après avoir élaboré sur le contexte théorique de la recherche, nous passerons maintenant aux questions de recherche.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches menées jusqu'à présent se focalisent surtout sur les avantages et désavantages de l'usage de différentes langues dans l'enseignement primaire où sur un projet spécifique et ses résultats. Cependant, pour mener une certaine politique linguistique, il est également important de connaître et de comprendre les attitudes et l'opinion de la population (voir 2.4.3 et 2.4.4). Pour cette raison, cette étude exploratoire se concentre sur les attitudes et les opinions de la population scolarisée qui a, elle-même, expérimenté la situation guinéenne.

Notre recherche tentera de donner une orientation vers une réponse à la question de recherche suivante : dans quelle mesure les différentes langues de la Guinée occupent-elles actuellement, et peuvent-elles occuper dans l'avenir, un rôle significatif dans l'enseignement primaire selon la population guinéenne scolarisée ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous essayerons de répondre aux sous-questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les différentes langues sont-elles utilisées actuellement dans l'enseignement primaire ?
2. Quelle est l'opinion de la population guinéenne scolarisée sur l'usage des langues nationales comme langue d'enseignement dans l'enseignement primaire ?
3. Quelle est l'opinion de la population guinéenne scolarisée sur l'éducation des langues nationales comme matière d'éducation dans l'enseignement primaire ?

4. Méthodologie

Pour pouvoir répondre aux questions de recherche, il est important de connaître et de comprendre l'opinion des guinéens sur l'usage de différentes langues dans l'enseignement. Dans ce chapitre, nous présenterons et justifierons la méthodologie de la recherche en décrivant la technique de récolte de données (le questionnaire) (4.1), la diffusion du formulaire et les participants (4.2) et la méthode de dépouillement des données collectées (4.3).

4.1 Questionnaire

Comme un questionnaire permet de recueillir facilement beaucoup de réponses de participants qui habitent loin (Rowley, 2014), nous utilisons cette méthode pour recueillir les données. De plus, un formulaire avec des questions préétablies permet de comparer les participants facilement. Il s'agit ainsi d'un haut *inter-participant comparability* (Mallison, Childs & Van Herk, 2013). Finalement, selon Rowley (2014), il s'agit d'une méthode appropriée pour étudier des opinions, des attitudes, des convictions et des jugements.

Le questionnaire dont nous nous servons (voir l'appendice 2), est constitué de différentes parties, à savoir : une section de consentement éclairé et de permission, une section de données personnelles, une section de questions sur la situation linguistique du participant, une section de questions sur la langue d'enseignement, ainsi qu'une section de remerciement, aussi fait pour d'éventuelles remarques.

Quelques points communs qui doivent être pris en considération dans la formulation des questions sont le niveau de difficulté de la langue et le nombre de questions. Brodal (2009) signale dans sa recherche à Dakar, que les questions sont souvent mal comprises par les africains, probablement à cause du français écrit. Pour cette raison, nous avons essayé de formuler des questions faciles et compréhensibles. De plus, en parlant de ma propre expérience, il est important de ne pas avoir trop de questions à poser, ce qui est également pris en considération dans le formulaire.

Comme le nombre de ce type de recherche est très limité, il était impossible de baser tout le questionnaire sur des questionnaires déjà existants. Nous étions donc obligée de rajouter des questions basées sur nos propres jugements. Afin d'augmenter la fiabilité du formulaire, il a été soumis à trois personnes différentes : une personne spécialisée dans la langue française, une personne spécialisée dans l'acquisition de la langue française et une personne spécialisée dans le multilinguisme.

4.1.1 Section 1 : consentement éclairé et permission

La première partie de notre questionnaire est un consentement éclairé (voir Blom & Unsworth, 2010), utilisé pour expliquer la recherche et pour demander la permission d'utiliser les réponses pour la recherche scientifique. Le consentement éclairé est rédigé à l'aide d'un modèle de l'Université d'Utrecht (Ethische ToetsingsCommissie Linguïstiek, 2018).

4.1.2 Section 2 : données personnelles

La deuxième section vise à recueillir de données personnelles, comme l'âge et le sexe du participant. Ces questions sont formulées à l'aide de Brodal (2009) et Coronel-Molina (2014).

4.1.3 Section 3 : situation linguistique

Ensuite, nous demandons dans la section 3 plus d'information sur la situation linguistique du participant. Ces questions sont partiellement formulées à l'aide de Brodal (2009) et Coronel-Molina (2014) et partiellement à l'aide de l'information sur la Guinée et sur le multilinguisme en général (voir chapitre 2). Il est, par exemple, important de savoir si la langue nationale d'une région et la langue nationale que le participant parle sont les mêmes ou pas, parce que cela est important pour d'autres réponses concernant le choix de langue dans l'enseignement.

4.1.4 Section 4 : langue d'enseignement

La section 4 est la section principale pour obtenir une réponse aux questions de recherche et vise à comprendre les opinions sur l'usage de différentes langues dans l'enseignement. À l'aide de Brodal (2009) et Coronel-Molina (2014) nous avons établi des questions. De plus, nous avons rajouté un certain nombre de questions qui soulèvent du cadre théorique et que nous avons jugées importantes.

La section comprenait des questions ouvertes et fermées. L'avantage des questions fermées est qu'elles peuvent recevoir une réponse rapidement et peuvent être analysées facilement. Les questions ouvertes, par contre, sont importantes pour connaître et comprendre de façon plus approfondie les opinions et les raisons sous-jacentes (Rowley, 2014).

Les premières questions abordent à nouveau la situation personnelle des participants et portent sur l'enseignement qu'ils ont suivis. Ces questions sont une combinaison de questions fermées et de questions ouvertes.

Les questions fermées sur les attitudes et les opinions se composent de 5 questions avec deux réponses possibles (« oui » ou « non ») et 12 thèses. Les thèses sont formulées à partir du français, des langues nationales et des langues locales et, à part la langue nommée, elles sont les mêmes pour chacune des langues. Ces items sont cotés par les participants sur une échelle ordinale de type Likert à 5 points, allant d'*absolument pas d'accord* (1) à *entièrement d'accord* (5) (voir l'image 1). Nous avons choisi une échelle à 5 points, de manière que les participants puissent donner une réponse « neutre » (une échelle impaire, au lieu d'une échelle paire) et de manière que le nombre de points ne dépasse pas la capacité des participants à les distinguer (5 points comparé à 7 points ou 9 points) (*cf.* Garland, 1991 ; Komorita & Graham, 1965 ; Likert, 1932).

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Image 1. L'échelle utilisée

Chacune des 5 question fermées, mentionnées ci-dessus, est accompagnée par une ou plusieurs questions ouvertes. Le but des questions ouvertes est de comprendre les réponses aux questions fermées. Pour cette raison, la plupart des questions ouvertes demande les raisons sous-jacentes d'une réponse (: le pourquoi).

4.1.5 Section 5 : remerciement et remarques

La dernière section consiste en un remerciement et la possibilité d'ajouter des remarques et d'être tenu au courant des résultats de la recherche. Les participants qui veulent être tenus au courant, recevront la publication de cette recherche en version électronique par e-mail.

4.2 Diffusion et participants

Ce questionnaire est mis en ligne par Google formulaires et est ensuite distribué électroniquement par Facebook, courriel et le forum de voyage Couchsurfing entre le 29 mai et le 13 juin 2018. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste de commodité (*non-probability convenience sampling*) (Rowley, 2014). Bien que cette méthode comporte beaucoup de limites à cause de la manière subjective d'échantillonnage, elle reste une méthode utile pour une recherche exploratoire avec une si grande population (Etikan, Musa & Alkassim, 2016).

Sur la base du lieu de naissance, du lieu de résidence actuelle et de la scolarisation des participants, les participants ont ensuite été sélectionnés pour l'analyse, décrite dans 4.3. Seules les réponses des participants qui sont nés en Guinée, qui ont suivi l'enseignement primaire en Guinée et qui habitent actuellement en Guinée sont analysées. Nous avons obtenu 46 réponses au formulaire, dont les réponses de 31 participants qui remplissent les conditions susmentionnées.

4.3 Analyse

Avant de commencer l'analyse, les réponses sont contrôlées : les réponses incomplètes et les questionnaires qui ne sont pas remplis de manière sérieuse (p.ex. une réponse dans laquelle chaque échelle de Likert a le même score) sont exclus de l'échantillon. Pour cette raison, nous avons utilisé 30 réponses au formulaire pour l'analyse, 1 réponse est exclue de l'échantillon.

4.3.1 Analyse des questions sur la situation des participants

Comme écrit précédemment, la section 2, 3 et le début de la section 4 visent à comprendre la situation des participants (leur âge, sexe, langue maternelle, niveau de maîtrise de différentes langues, niveau d'éducation, etc.). Les réponses à ces questions sont analysées à l'aide de SPSS (voir également 4.3.2).

4.3.2 Analyse des réponses aux questions fermées (analyse quantitative)

Quant aux attitudes linguistiques, les réponses de la partie quantitative (les réponses aux questions fermées : les thèses à l'échelle de Likert et les questions avec deux réponses possibles) sont analysées à l'aide de SPSS, parce que ce logiciel offre une méthode d'analyse appropriée pour des données quantitatives. Comme nous utilisons un échantillonnage non probabiliste de commodité, il n'est pas possible d'établir des tests statistiques, parce qu'il n'y a aucune garantie que la dispersion des données de l'échantillon correspond à celle de la population guinéenne scolarisée en totalité (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Pour cette raison, nous avons seulement calculé les valeurs moyennes, les écarts types et dans certains cas des pourcentages ; puis nous l'avons visualisé dans des tableaux et des graphiques.

4.3.3 Analyse des réponses aux questions ouvertes (analyse qualitative)

Ensuite, les réponses aux questions ouvertes sont encodées et analysées à l'aide de NVivo, parce que ce logiciel permet d'organiser et d'analyser facilement des données qualitatives. Nous utilisons ainsi la méthode qualitative *analyse de contenu* (: *content analysis*), dans laquelle l'analyse est focalisée sur le contenu d'une interview ou d'un texte en comptant les thèmes traités (Spencer, Ritchie & O'Connor, 2013). De cette manière, nous pouvons quantifier les données qualitatives en décrivant les *fréquences* des thèmes traités.

Après avoir obtenu les réponses, nous les avons lues et, durant la lecture, nous avons procédé à la classification à l'aide de NVivo. Nous avons créé des catégories et attribué des codes aux réponses (*open coding*). Puis, nous avons regroupé les codes sous des catégories plus générales, ajusté les sous-catégories et compté les fréquences des catégories et des sous-catégories (*axial coding*). Finalement, nous avons examiné les réponses aux différentes questions de plus près et interprété les résultats (*selective coding*) (Boeije, 2005).

5. Résultats

Dans ce chapitre, nous donnerons un aperçu des résultats relevés par le questionnaire. Nous commencerons par une description des participants, obtenue dans la section 2, 3 et le début de la section 4 du formulaire (5.1). Puis, nous analyserons les attitudes linguistiques, montrées par les réponses aux thèses à l'échelle de Likert (5.2). Ensuite, nous décrirons les opinions sur la politique linguistique, obtenues par les questions fermées (5.3). Nous terminerons ce chapitre par une présentation des motifs pour ces opinions, obtenue par les questions ouvertes (5.4).

5.1 Description des participants

Dans ce paragraphe, nous donnerons une description des participants à l'aide de leurs réponses aux sections 2, 3 et le début de la section 4 du questionnaire. Comme écrit précédemment, ces réponses sont analysées grâce à la méthode décrite dans 4.3.1. Le nombre de réponses des participants qui remplissent les conditions mentionnées (voir 4.2) est de 30, dont 25 hommes, 3 femmes et 2 sondés de sexe non précisé. Ces participants sont âgés de 18 ans à 41 ans (moyenne : 28 ans, écart type : 5.28). En raison des conditions, tous les sondés sélectionnés sont nés en Guinée, habitent actuellement en Guinée et ont suivi l'enseignement primaire en Guinée.

5.1.1 Situation linguistique

La situation linguistique des participants est très diverse : la langue première de la plupart des participants est une langue nationale (19 participants), mais il y a également des participants qui parlent une autre langue le mieux (pour un aperçu des langues premières des participants, voir le tableau 1).

Langue première	Nombre de participants
Français	6
Français + langue nationale	2
Français + langue nationale + langue locale	1
Langue(s) nationale(s)	19
Langues locales	2

Tableau 1. Aperçu des langues premières des participants (N = 30).

En moyenne, les participants savent lire et écrire dans leur langue première, alors qu'ils n'estiment pas leur niveau de lecture et d'écriture sur le niveau le plus élevé (respectivement 3.87 (écart type : 1.50) et 3.70 (écart type 1.60) sur une échelle de Likert de 1 (pas du tout) à 5 (bien)). Ce niveau est généralement plus haut chez les participants qui ont répondu que le français (et éventuellement une autre langue) est la langue qu'ils maîtrisent le mieux (moyenne respective pour la lecture et pour l'écriture : 4.22 (écart type : 1.39) et 4.33 (écart type : 1.41)) comparé aux participants qui maîtrisent une autre langue le mieux (moyenne respective pour la lecture et pour l'écriture : 3.71 (écart type : 1.55) et 3.43 (écart type : 1.63)). Cette différence de niveau de lecture et d'écriture en langue nationale et en langue officielle se reflète également dans les questions sur le niveau d'expression orale, d'écriture et de la lecture dans la langue nationale parlée dans la région où le participant habite versus le niveau en français (voir le tableau 2).

Langue	Domaine	M	ÉT
Langue nationale (N = 30)	Parler	4.50	1.01
	Lire	3.53	1.57
	Écrire	3.47	1.61
Français (N = 30)	Parler	4.63	0.67
	Lire	4.70	0.65
	Écrire	4.67	0.61

Tableau 2. Comparaison des estimations de niveau de langue en langue nationale et en français sur une échelle de Likert de 1 à 5 (M : moyenne ; ÉT : écart type ; N : nombre d'observations).

En général, les participants parlent le mieux les langues nationales les plus répandues : le peul, le soussou et/ou le maninka. Seulement 2 participants parlent le mieux une autre langue nationale, à savoir le toma (1 participant) et le kissi (1 participant). La plupart des participants parle le mieux une des langues nationales parlées dans la région où ce participant habite (27 participants), 3 participants parlent le mieux le peul, alors que le soussou est la langue parlée dans la région.

5.1.2 Éducation

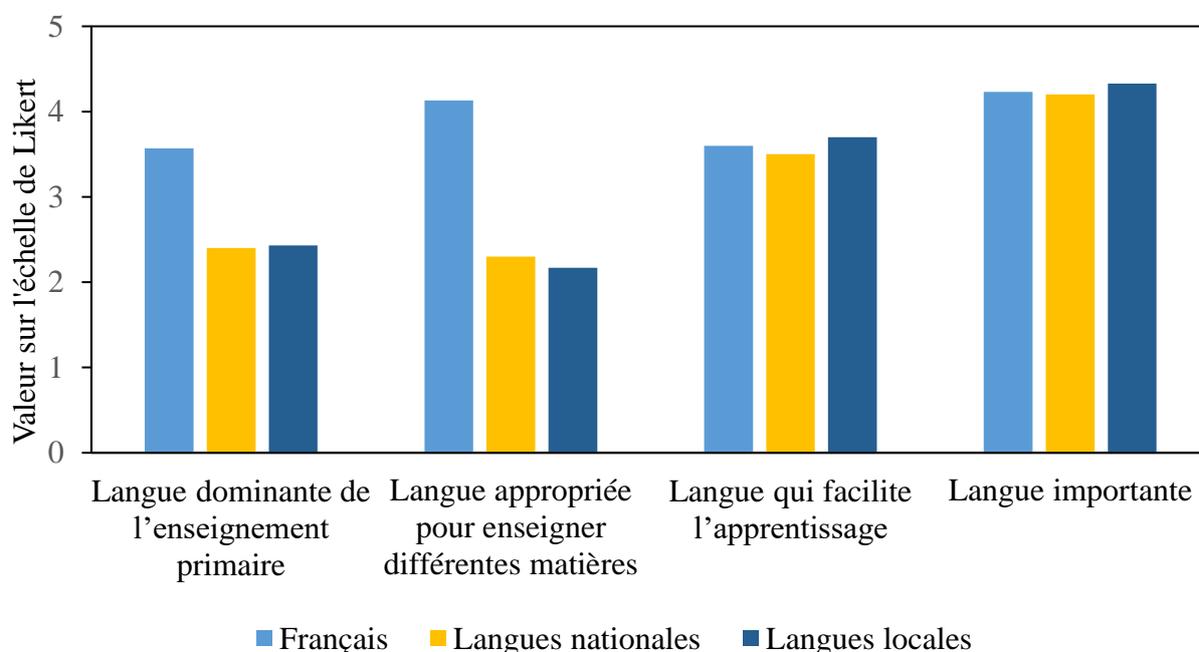
Les participants ont en moyenne suivi 16 années de scolarisation (écart type : 2.54). Le niveau d'éducation, exprimé par l'enseignement le plus élevé qu'ils ont suivi, est pour la plupart des participants l'enseignement supérieur (29 participants) et pour 1 participant le lycée. Cependant, dans un cas spécifique, le nombre d'années de scolarisation n'est pas lié à l'enseignement suivi. En effet, un participant a indiqué avoir suivi l'enseignement supérieur et avoir eu 6 années de scolarisation. 25 participants ont mentionné le fait que le français était la langue dominante dans l'enseignement primaire quand ils l'ont suivi, 5 participants pensent que la langue nationale était la langue dominante (1 participant : le peul, 4 participants : le soussou). Tous les participants qui ont répondu avoir suivi l'enseignement surtout dans une langue nationale, n'ont pas suivi l'enseignement primaire pendant la période d'enseignement en langues nationales de Sékou Touré.

5.2 Attitudes envers le français, les langues nationales et les langues locales

À l'aide des thèses cotées par les participants sur une échelle de Likert et analysées par la méthode quantitative (voir 4.3.2), nous pouvons décrire généralement les attitudes linguistiques envers le français, les langues nationales et les langues locales par rapport à notre sujet de recherche : les langues dans l'enseignement. Pour un aperçu des résultats, voir le tableau 3 et le graphique 1.

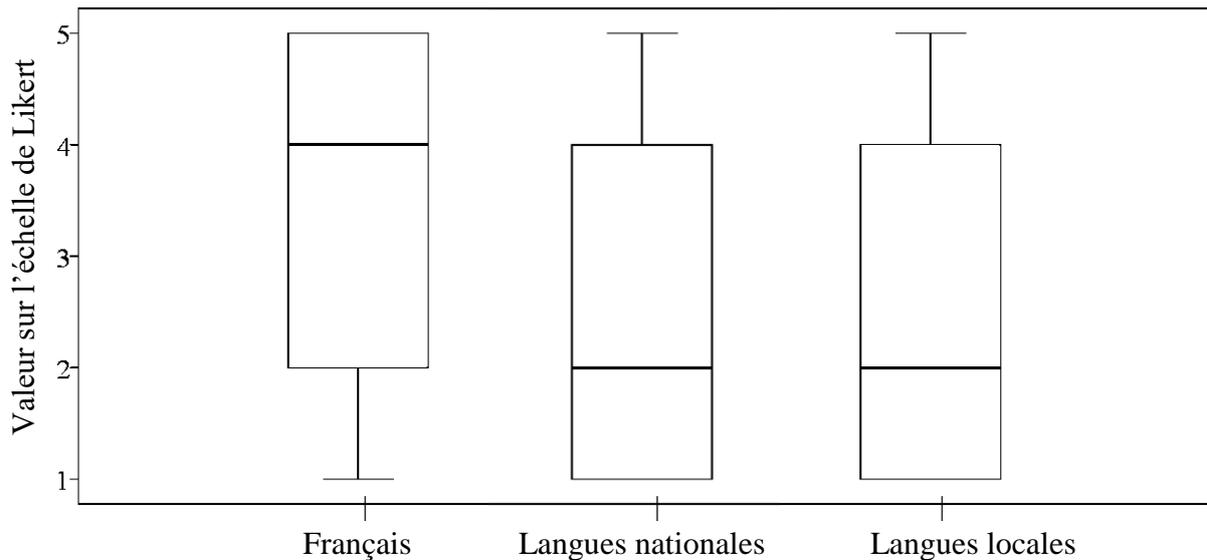
Thèse	Français (N = 30)		Langues nationales (N = 30)		Langues locales (N = 30)	
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT
Langue dominante de l'enseignement primaire	3.57	1.46	2.40	1.50	2.43	1.52
Langue appropriée pour enseigner différentes matières	4.13	0.94	2.30	1.34	2.17	1.12
Langue qui facilite l'apprentissage	3.60	1.33	3.50	1.41	3.70	1.37
Langue importante	4.23	1.07	4.20	0.85	4.33	0.99

Tableau 3. Comparaison des attitudes linguistiques envers le français, les langues nationales et les langues locales (M : moyenne ; ÉT : écart type ; N : nombre d'observations).



Graphique 1. Comparaison des attitudes linguistiques envers le français, les langues nationales et les langues locales.

Quant à la thèse sur la langue dominante de l'enseignement primaire, il s'avère que les sondés préfèrent le français aux langues nationales et locales (moyenne respective 3.57 (écart type : 1.46), 2.40 (écart type : 1.50) et 2.43 (écart type : 1.52)). La différence entre les attitudes envers les langues nationales et locales est négligeable. Les tracés en boîte de la distribution des réponses (voir le graphique 2) montrent bien que les avis sont partagés : pour toutes les langues dominantes possibles (le français, les langues nationales et les langues dominantes), il y a des participants qui ne sont absolument pas d'accord et d'autres qui sont entièrement d'accord.



Graphique 2. Les tracés en boîte de la distribution des réponses sur la thèse *x doit/doivent être la/les langue(s) dominante(s) de l'enseignement primaire*.

Les participants pensent également que le français est une langue plus appropriée pour enseigner différentes matières, comparé aux langues nationales et locales (moyenne respective 4.13 (écart type : 0.94), 2.30 (écart type : 1.34) et 2.17 (écart type : 1.12)). Une fois de plus, il apparaît qu'il n'y a pas de différence substantielle entre les langues nationales et locales.

Toutes les langues sont considérées, jusqu'à un certain point, comme des langues qui facilitent l'apprentissage (le français, les langues nationales et les langues locales : moyenne respective 3.60 (écart type : 1.33), 3.50 (écart type : 1.41) et 3.70 (écart type 1.37)). Les différences entre les trois langues sont trop petites et les écarts types sont trop grands pour en tirer des conclusions.

Finalement, les sondés trouvent, plus ou moins, toutes les langues importantes (le français (moyenne : 4.23, écart type : 1.07), les langues nationales (moyenne : 4.20, écart type : 0.85) et les langues locales (moyenne : 4.33, écart type : 0.99)). Les différences sont, à nouveau, négligeables.

5.3 Opinions sur la politique linguistique dans l'enseignement

Dans ce paragraphe, nous voulons décrire les opinions de la population scolarisée sur l'usage des langues dans l'éducation, obtenues par les questions fermées (deux réponses possibles : « oui » et « non ») et analysées par la méthode quantitative (voir 4.3.2). Les motifs pour ces opinions sont traités dans le paragraphe 5.4. Pour un aperçu des réponses aux questions fermées, voir le tableau 4.

Question	Réponse (N = 30)	
	Négative	Affirmative
Avoir compris tout ce que le professeur disait (N = 30)	63%	37%
Utiliser le français comme la langue dominante (N = 30)	27%	73%
Enseigner les langues nationales comme une matière (N = 30)	37%	63%
Employer une langue nationale en classe (N = 30)	27%	73%
Utiliser les langues nationales et locales plus à l'écrit (N = 30)	50%	50%

Tableau 4. Aperçu des réponses aux questions fermées (N : nombre d'observations).

Comme nous l'avons vu également dans les thèses côtées par les participants sur une échelle de Likert (5.2), les sondés trouvent généralement, à nouveau, que le français doit être la langue dominante dans l'enseignement primaire (73% des participants ont donné une réponse affirmative). Cependant, il s'avère également que les sondés accordent un rôle important aux langues nationales : il est bien d'enseigner ces langues comme une matière (63% des participants a donné une réponse affirmative) et le professeur devrait employer une langue nationale en classe (73% des participants ont donné une réponse affirmative). Par contre, les avis sont partagés quant à l'écriture : 50% des sondés trouvent que les langues nationales et les langues locales doivent être utilisées plus souvent à l'écrit, et 50% des participants ne partagent pas cette opinion.

Quand nous regardons s'il y a une relation entre la compréhension du professeur et l'opinion sur l'usage des langues dans l'enseignement, il s'avère que le lien entre les deux n'est pas évident (voir le tableau 5).

Question	Réponse	Avoir compris tout ce que le professeur disait (N = 30)	
		Négative	Affirmative
Utiliser le français comme la langue dominante (N = 30)	Négative	13%	13%
	Affirmative	50%	23%
Enseigner les langues nationales comme une matière (N = 30)	Négative	23%	13%
	Affirmative	40%	23%
Employer une langue nationale en classe (N = 30)	Négative	13%	13%
	Affirmative	50%	23%
Utiliser les langues nationales et locales plus à l'écrit (N = 30)	Négative	27%	23%
	Affirmative	37%	13%

Tableau 5. Aperçu des réponses aux questions fermées reparties par la question sur la compréhension du professeur (N : nombre d'observations).

5.4 Motifs pour les opinions sur la politique linguistique dans l'enseignement

Ce paragraphe tente d'expliquer les opinions des participants, à l'aide de leurs explications données aux questions ouvertes, analysées par la méthode qualitative (voir 4.3.3).

5.4.1 Description des catégories

Après avoir obtenu les réponses, nous avons pu déterminer les catégories d'analyse. Pour les trois questions sur l'usage du français comme langue dominante, l'enseignement des langues nationales comme matière et l'emploi des langues nationales en classe, nous avons codé les réponses en trois catégories principales : *utiliser plus le français*, *n'utiliser pas les langues nationales* et *utiliser plus les langues nationales*. Pour un aperçu des catégories et des sous-catégories qui sont utilisées pour coder le contenu, voir le tableau 6.

Catégorie		
Plus le français	Pas les langues nationales	Plus les langues nationales
a. Importance	a. Polémique/ ethnocentrisme/ diversité de langues	a. Faciliter l'apprentissage/ la compréhension
b. Statut de langue officielle/dominante	b. Pas une langue scientifique	b. Valorisation de sa propre langue/culture
c. Langue d'enseignement	c. Pas nécessaire/déjà appris	c. Cohésion sociale
d. Autre/pas de réponse	d. Autre/pas de réponse	d. Autre/pas de réponse

Tableau 6. Aperçu des catégories utilisées pour coder le contenu de questions ouvertes sur l'usage du français comme langue dominante, l'enseignement des langues nationales comme matière et l'emploi des langues nationales en classe.

Les autres questions sont codées également à l'aide de NVivo, mais nous avons utilisé des catégories spécifiques pour chaque question (voir le tableau 7). Nous n'avons pas pu coder systématiquement la question sur les matières qui peuvent être enseignées en langue nationale, car les réponses à cette question étaient trop variables.

Catégorie		
Compréhension du professeur	Durée	Enseignement en langues nationales à côté du français, ou seules
a. Problèmes liés à la langue	a. Jamais	a. À côté du français
b. Solutions liées à la langue	b. Si nécessaire	b. Seulement le français
c. Autre/pas de réponse	c. Les premiers mois/ premières années de l'enseignement primaire	c. Seulement les langues nationales
	d. Tout le primaire (ou plus)	d. Autre/pas de réponse
	e. Autre/pas de réponse	

Tableau 7. Aperçu des catégories utilisées pour coder le contenu de questions ouvertes sur la compréhension du professeur, la durée et l'enseignement en langue nationales à côté du français ou seules.

5.4.2 Fréquences

Dans le tableau 8, nous avons indiqué la fréquence des réponses codées sur le français comme langue dominante, les langues nationales comme matière et l'emploi d'une langue nationale en classe (voir les paragraphes 5.4.3.2, 5.4.3.3 et 5.4.3.4 pour une discussion plus détaillée). Les diagrammes circulaires, présentés dans le graphique 3, montrent la taille relative des différentes catégories. Pour un aperçu de toutes les réponses aux questions ouvertes, voir l'appendice 3.

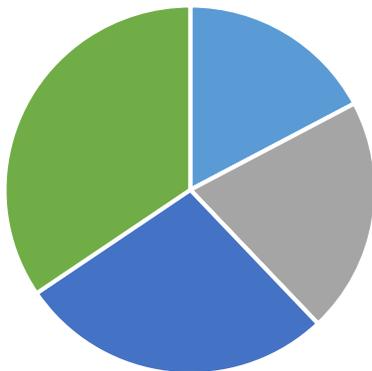
Préférence	Motif	Question		
		Français langue dominante (N = 29) ¹	Langues nationales matière (N = 31) ²	Employer une langue nationale en classe (N = 30)
Plus le français	Importance	6	2	2
	Statut de langue officielle/dominante	8	0	0
	Langue d'enseignement	3	0	0
	Autre/pas de réponse	4	0	0
Pas les langues nationales	Polémique/ethnocentrisme/diversité de langues	1	7	3
	Pas une langue scientifique	0	0	1
	Pas nécessaire/déjà appris	0	2	1
	Autre/pas de réponse	0	1	1
Plus les langues nationales	Faciliter l'apprentissage/la compréhension	5	12	19
	Valorisation de sa propre langue/culture	0	4	1
	Cohésion sociale	0	2	0
	Autre/pas de réponse	2	1	2

Tableau 8. Aperçu des motifs pour les réponses aux questions sur : la dominance du français, l'enseignement des langues nationales comme matières et l'emploi d'une langue nationale en classe (N : nombre d'observations).

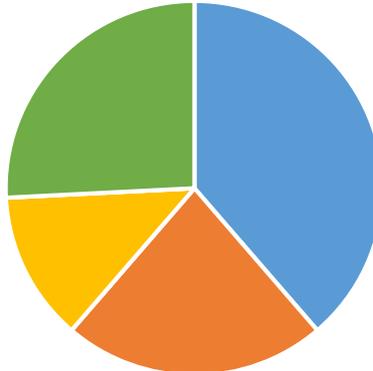
1. Une personne a répondu qu'il trouve que l'anglais doit occuper un plus grand rôle dans l'enseignement. Cette réponse est exclue de ce tableau, parce qu'elle ne relève d'aucune des catégories mentionnées.

2. Une personne a donné deux motifs différents, donc le nombre d'observations est de 31.

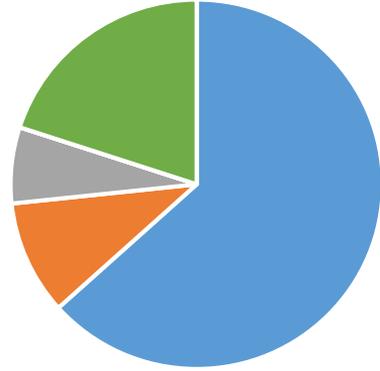
a. La dominance du français
(N = 29)¹



b. L'enseignement des langues nationales comme matières (N = 31)²



c. L'emploi d'une langue nationale en classe (N = 30)



- Part pensant que les langues nationales facilitent l'apprentissage
- Part polémique/ethnocentrisme/diversité de langues
- Part de l'importance du français
- Part valorisation de sa propre langue/culture
- Part du français ayant le statut de langue officielle/dominante
- Part autre

Graphique 3. Diagrammes circulaires des trois motifs les plus fréquents motifs pour les réponses aux questions sur : (a) la dominance du français, (b) l'enseignement des langues nationales comme matières et (c) l'emploi d'une langue nationale en classe (N : nombre d'observations).

N.B. Si un motif n'est pas visualisé dans un diagramme circulaire, même quand il est présent dans la légende, il est possible que ce motif n'appartienne pas aux trois motifs les plus fréquents de ce diagramme spécifique et que ce motif soit, pour cette raison, groupé sous la catégorie *Autre*.

1. Une personne a répondu qu'il trouve que l'anglais doit occuper un plus grand rôle dans l'enseignement. Cette réponse est exclue de ce tableau, parce qu'elle ne relève d'aucune des catégories mentionnées.

2. Une personne a donné deux motifs différents, donc le nombre d'observations est de 31.

5.4.3 Motifs et explications par question

Dans ce paragraphe, nous examinerons les réponses aux différentes questions de plus près en décrivant les résultats question par question.

5.4.3.1 Avoir compris tout ce que le professeur disait

Quant à la question sur la compréhension du professeur, à part une réponse incompréhensible, tous les participants qui ont eu la plupart des cours en français sans avoir tout compris, expliquent qu'ils avaient des problèmes liés à la langue (15 participants, voir, par exemple, la réponse (1)). Un de ces sondés ajoute que le français est une langue seulement parlée à l'école (voir la réponse (2)).

- (1) *Parce-que j'étais au début d'apprentissage d'une langue étrangère différente de celle maternelle le Pular*
- (2) *Du fait que le français était nouveau pour et c'est seulement à l'école que nous l'entendions*

Les participants qui ont répondu avoir eu une langue nationale comme langue dominante, mais qui disent également n'avoir pas tout compris, ont également indiqué qu'ils avaient des difficultés avec le français (2 sur 3 sondés). Un participant n'a pas suivi de formation de base, cela l'a donc gêné à comprendre son professeur en classe.

Les sondés qui ont compris le professeur pendant les cours ont des raisons différentes. Pour deux participants leur compréhension est liée au fait de connaître la langue : un participant parlait déjà le français avant d'aller à l'école et l'autre disait que son professeur s'exprimait parfois en langue nationale. Pour un aperçu de toutes les réponses, voir l'appendice 3.

5.4.3.2 Utiliser le français comme langue dominante

Les motifs concernant l'utilisation de la langue française comme langue dominante dans l'enseignement sont généralement divisés en deux catégories : 1) les sondés trouvent que le français doit être la langue d'instruction, parce que c'est la langue officielle/la langue qui domine dans le pays (8 participants, voir, par exemple, les réponses (3) et (4)) et 2) les sondés soulignent qu'il est important d'apprendre le français à l'école (6 participants, voir, par exemple, la réponse (5)).

- (3) *Parce que c'est la langue officielle du pays*
- (4) *Parce-que les français ont été notre colonisateur donc c'est préférable*
- (5) *Parceque ça nous permet d'avoir une notion de base dans cette langue que n'est pas la nôtre.*

Les autres participants ont répondu que cela évite la polémique (1 participant), que le français est la langue d'enseignement et que les autres langues sont interdites (3 participants) ou alors, certains n'ont simplement pas donné de réponse pertinente (4 participants).

Cependant, certains sondés n'apprécient pas le fait de n'employer seulement, ou en grande partie, le français en classe et insistent sur l'importance d'utiliser d'autres langues pour faciliter la compréhension (5 participants, voir, par exemple, la réponse (6)). Les 3 autres participants ont des raisons diverses (voir l'appendice 3).

- (6) *Il faudrait utiliser la langue maternelle des enfants pour qu'il comprennent mieux*

5.4.3.3 Enseigner les langues nationales comme une matière

Comme nous avons vu dans 5.3, la plupart des sondés trouvent qu'il est bien d'enseigner des langues nationales comme une matière. Les raisons avancées à cela sont les suivantes : l'usage d'une langue nationale facilite l'apprentissage (12 participants), cela est une valorisation de la langue et/ou de la culture guinéenne (4 participants) et cela est important pour la cohésion sociale (2 participants). Un participant n'a pas donné de réponse pertinente.

Cependant, une minorité de sondés a donné une réponse négative en expliquant qu'on risque l'ethnocentrisme (7 participants), qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre une langue

nationale (2 participants) et que l'apprentissage du français est l'objectif de l'éducation (2 participants). Une des réponses n'était pas utilisable. L'idée d'ethnocentrisme est expliquée par un des sondés dans sa réponse présentée ci-dessous (7).

(7) *À mon avis, moi je dirai non on ne peut pas renseigné dans les langues nationale parce-que ça entraîne l'ethnocentrisme dans le pays car la mentalité des guineenne est faible. On ne peut pas faire comprendre à la population de choisir une langue à enseigner, comme par exemple soussou, hélas les peulhs, malinkes ou les autres ethnies vont refusé.*

5.4.3.4 Employer une langue nationale en classe

Encore plus de participants sont d'accord sur le fait d'employer une langue nationale en classe. Pour la grande majorité, la raison principale à ce fait est la compréhension des cours : en utilisant une langue nationale, les enfants peuvent mieux comprendre les cours (19 participants, voir, par exemple, la réponse (8)). Seulement quelques participants ont d'autres motifs (voir le tableau 8 et l'appendice 3).

(8) *Pour qu'il [le professeur] puisse mieux se comprendre avec les petits enfants car dans chaque localités du pays il y'a une langue majoritaire*

Les participants qui trouvent que le professeur ne doit pas employer une langue nationale, expliquent qu'il y a une grande diversité de langues et qu'une telle décision mène donc à l'ethnocentrisme (3 participants). De plus, ils pensent que le but de l'éducation est, entre autres, d'apprendre le français et il ne faut donc pas utiliser une langue nationale (2 participants). Les autres personnes ont des raisons diverses (voir le tableau 8 et l'appendice 3).

Quant à la durée, les opinions sont partagées : 3 personnes trouvent qu'il ne faut jamais utiliser une langue nationale², 2 sondés expliquent qu'il ne faut utiliser cette langue que si nécessaire, d'autres expliquent qu'il est bien de l'employer pendant les premiers mois ou les premières années de l'enseignement primaire (8 participants) et encore d'autres soulignent qu'il faut l'utiliser au minimum durant toute la primaire (16 participants). Un participant n'a pas indiqué sa préférence pour la durée.

La moitié des sondés ont répondu qu'il faut utiliser le français à côté des langues nationales (15 participants). Les autres personnes trouvent qu'il faut utiliser uniquement le français (4 participants)³ ou alors, ils n'ont pas indiqué leur préférence d'une manière claire (11 participants).

Les avis sur les matières dans lesquelles il faudrait parler une langue nationale sont trop partagés pour en tirer une tendance : les sondés suggèrent l'utiliser pendant les cours de langues et de communication (8 participants), mais également pendant les cours de sciences, de biologie et/ou de technique (6 participants). Quelques sondés trouvent qu'il faut le faire dans toutes les

² Ce chiffre montre que 5 des 8 participants pensent qu'il est quand même bien d'utiliser parfois une langue nationale (ils ont spécifié une durée autre que *jamais*), malgré le fait qu'ils aient répondu l'opposé : que le professeur ne doit pas employer une langue nationale.

³ 4 des 8 participants ayant répondu que le professeur ne doit pas employer une langue nationale, ont malgré cela affirmé qu'il est important d'utiliser une langue nationale et ont expliqué la raison à cela (3 participants). Un autre participant a spécifié quelle langue nationale il faudrait utiliser. Ces réponses sont classifiées sous la catégorie *Autre/pas de réponse*.

matières (9 participants) et d'autres trouvent qu'il faut l'utiliser dans aucun cours (2 participants)⁴. Pour un aperçu de toutes les réponses, voir l'appendice 3.

5.4.3.5 Utiliser les langues nationales et les langues locales plus à l'écrit

Comme nous avons vu dans 5.3, la moitié des sondés trouvent qu'il faut utiliser les langues nationales et les langues locales plus souvent à l'écrit. Ils expliquent que cela facilite la compréhension (6 participants), qu'il est important de savoir lire et écrire dans sa *propre* langue (7 participants), que cela augmentera les taux bas d'analphabétisme (1 participant) et que la lecture et l'écriture font partie de la maîtrise d'une langue (1 participant). Les participants qui ont donné une réponse négative à cette question, ont des motifs différents : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue nationale et/ou locale a une influence négative sur l'apprentissage du français (3 participants), cet apprentissage est inutile et ne doit pas être fait à l'école (4 participants, voir, par exemple, les réponses (9) et (10)) ou l'apprentissage est trop compliqué (2 participants). Les réponses de 6 personnes n'étaient pas pertinentes.

(9) *Ce n'est pas important*

(10) *Je pense que ça ne servira à rien*

⁴ 6 des 8 participants ayant répondu que le professeur ne doit pas employer une langue nationale, ont quand même indiqué dans quelle(s) matière(s) il serait important de l'utiliser.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous présenterons la conclusion de cette étude exploratoire, fondée sur aussi bien le cadre théorique que les résultats. À l'aide des 30 questionnaires remplis, nous avons sondé les attitudes et l'opinion de la population guinéenne scolarisée sur l'usage de différentes langues dans l'enseignement de la République de Guinée, en Afrique de l'Ouest. Nous avons ainsi essayé de donner une orientation vers une réponse à la question suivante : dans quelle mesure les différentes langues de la Guinée occupent-elles actuellement, et peuvent-elles occuper dans l'avenir, un rôle significatif dans l'enseignement primaire selon la population guinéenne scolarisée ?

Bien que la Guinée soit un pays qui connaît une situation linguistique très diverse, le français est, d'après le cadre théorique, actuellement la langue unique de l'enseignement primaire. Comme le français n'est normalement pas la langue maternelle des Guinéens, les Guinéens ne comprennent souvent pas le professeur durant les premières années de l'enseignement primaire, ce qui est affirmé par la plupart des participants.

Contrairement aux opinions de linguistes, les avis de la population Guinéenne sur l'usage de différentes langues dans l'enseignement sont partagés. Certaines tendances peuvent néanmoins être décrites. Les attitudes envers le français comme langue dominante de l'enseignement primaire et comme langue d'instruction sont, en général, plus positives comparées à celles envers les langues nationales et locales (voir 5.2). La plupart des sondés veulent, par conséquent, que le français occupe une place prépondérante dans l'éducation (voir 5.3). Le statut du français comme langue officielle et l'importance de la langue sont les motifs principaux de ce point de vue (voir 5.4.3.2). La minorité des participants accordent un plus grand rôle aux autres langues. Ils sont principalement dirigés par l'argument de la facilitation de la compréhension et de l'apprentissage (voir 5.4.3.2). Bien que la plupart des sondés soulignent l'importance du français, ils trouvent également qu'il est bien d'employer une langue nationale en classe à côté du français pour que les enfants puissent mieux comprendre les cours (voir 5.4.3.4).

L'idée d'intégration des langues nationales comme une matière au programme scolaire est favorablement accueillie par une faible majorité. Bien que l'amélioration de la compréhension soit, à nouveau, un argument important, le risque d'ethnocentrisme empêche d'autres de soutenir cette idée. Quant à l'écriture et la lecture, la moitié des sondés trouvent qu'il faut utiliser les langues nationales et locales plus souvent à l'écrit, en disant que cela facilite la compréhension et qu'il est important de savoir lire et écrire dans sa *propre* langue. Cependant, d'autres craignent que cela ait une influence négative sur l'apprentissage du français et/ou que cela soit inutile.

Nous pouvons conclure que, en général, le français doit occuper une place prépondérante dans l'enseignement selon notre échantillonnage, parce qu'il est important de le connaître, le parler et l'écrire et parce que c'est la langue officielle du pays. De plus, les sondés attribuent une place inférieure aux langues nationales comparées au français. Pourtant, ils trouvent que les langues nationales peuvent, quand même, être utilisées comme des langues d'instruction et enseignées comme des matières, afin que l'apprentissage et la compréhension soient plus accessibles.

7. Discussion

Ce chapitre constituera la discussion de notre mémoire, dans laquelle nous mentionnerons les restrictions liées à notre étude (7.1) et nous donnerons des pistes pour des recherches futures (7.2).

7.1 Limites de notre recherche

Bien que notre étude exploratoire soit un sondage important pour des recherches sur les attitudes de la population africaine envers l'usage de différentes langues dans l'enseignement, un certain nombre de restrictions liées à notre étude devraient être mentionnées.

Comme le questionnaire est en français écrit et comme il est diffusé en ligne, il risque d'y avoir un biais de sélection indésirable (Brodal, 2009 ; Quené, 2010). Il faut, en fait, pouvoir lire et écrire en français et avoir accès à internet, pour pouvoir remplir le formulaire. Ces exigences mènent à une sélection indésirable des participants qui appartiennent à des couches sociales favorisées. De plus, le nombre de réponses au questionnaire n'est que restreint et la répartition des sexes et des âges est inégale, ce qui souligne l'importance d'une étude future quantitative et représentative (voir 7.2). Comme mentionné précédemment, cette étude ne reflète pas l'opinion de toute la population guinéenne scolarisée et il ne faut donc pas généraliser les résultats à toute la population guinéenne scolarisée.

La compréhension des questions par les participants a également posé problème quant à la fiabilité des données recueillies. Brodal (2009) signale dans une recherche à Dakar que les participants semblaient avoir des problèmes de compréhension concernant plusieurs questions. Probablement, cela pose également problème dans notre recherche. Par exemple la question sur l'enseignement des langues nationales comme matière est, comme le montrent les réponses, souvent mal interprétée comme étant la langue d'instruction. De plus, la différence entre les langues nationales et les langues locales semble d'être une différence surtout linguistique et officielle, ce qui explique les réponses aux questions sur l'échelle de Likert et ce que quelqu'un m'a expliqué (voir le message (11)).

(11) *bjr, je viens de remplir votre formulaire sur les langues d'enseignement
cependant en Guinée, langues nationales=langues locales*

Non seulement la formulation des questions était dans certains cas un problème, mais également le type de questions était difficile (par exemple l'échelle de Likert : certains sondés n'ont utilisé que les extrémités de l'échelle). Tous ces problèmes de compréhension mènent à des réponses qui sont moins pertinentes ou mêmes inutiles.

De plus, nous doutons également si les participants ont répondu honnêtement. Entre autres, parce qu'un grand nombre de sondés a affirmé savoir maîtriser le français sur le niveau le plus haut (5 sur une échelle de 5). Ce problème est expliqué par Diallo et Holtzer (2002) comme suit :

« se pose ici le problème bien connu de la fiabilité des réponses fournies par l'enquêté qui peut être amené à surévaluer ses propres compétences en français en fonction de la représentation qu'il a des enjeux de l'entretien (il veut donner une bonne image de lui-même ou se conformer à ce qu'il pense être les attentes de l'enquêteur, etc.) » (p. 11).

De plus, la méthode appliquée comporte également une limite quant à l'honnêteté des sondés. Comme un questionnaire est sous forme d'écrit et comme la langue employée est une langue officielle, utilisée surtout dans des situations formelles, ce formulaire peut être considéré comme étant formel, ce qui peut avoir une influence négative sur l'honnêteté des participants et ce qui peut mener à des réponses *désirables* (cf. Brodal, 2009 ; Mallinson, Childs & Van Herk, 2013). Pour éviter ce biais dans des recherches futures, appelé *le biais de désirabilité sociale* (Garrett, 2010), il est important de cacher l'identité du chercheur et de faire une interview en direct dans la langue maternelle des sondés.

7.2 Pistes pour des recherches futures

Pour des recherches futures, une plus grande recherche avec plus de participants de différentes couches sociales revêt une importance vraiment considérable. À l'aide d'un échantillonnage représentatif, on pourrait obtenir des données plus objectives, qui reflètent mieux les attitudes et les opinions de la population guinéenne. Changer la langue du questionnaire/de l'entretien (en langues nationales ou locales au lieu d'en français) et la méthode de la recherche (en direct au lieu d'en ligne), on pourrait obtenir des données plus représentatives.

De plus, il serait intéressant de comparer les attitudes et les opinions de différents groupes ethniques, de différents groupes sociaux et de différents groupes d'âges. Il est également bien de comparer des Guinéens qui ont suivi l'enseignement en langues nationales et ceux qui l'ont suivi en français et il est également intéressant de comparer l'opinion des professeurs et des élèves.

En outre, une recherche qualitative plus vaste pourrait aider à une meilleure compréhension des opinions et des motifs de la population guinéenne. Il serait ainsi intéressant de mener des entretiens avec différents Guinéens pour comprendre les raisons sous-jacentes.

Cette étude est un sondage important pour des recherches concernant l'opinion de la population guinéenne sur l'emploi de différentes langues dans l'enseignement. Nous espérons alors que notre travail fonctionnera comme un tremplin pour des recherches futures et mènera au développement de l'éducation de la Guinée et des pays africains en général.

8. Bibliographie

- Abdelhay, A., Asfaha, Y. M., & Juffermans, K. (2014). African Literacy Ideologies, Scripts and Education. Dans : Abdelhay, A., Asfaha, Y. M., & Juffermans, K. (Éds.), *African Literacies: Ideologies, Scripts and Education* (pp. 1-62). Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing.
- Andoh-Kumi, K. (2014). Language Policy for Primary Schools: Quo Vadimus? Dans : Adika, G. S. K., & Asante, C. C. (Éds.), *Multilingualism, Language in Education, and Academic Literacy: Applied Linguistics Research in the Language Centre* (pp. 9-24). Legon-Accra : University of Ghana.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Badara, S. A. (1997). La politique linguistique de la Guinée de 1966 à 1984. *Mots*, 52(1), 144-151.
- Benson, C. (2004). *Bilingual Programs as Educational Development: Access, Quality, Empowerment and Equity*. Series A: General and Theoretical Papers. Paper No. 592. Essen : LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen).
- Benson, C. (2014). Possibilities for educational Language Choice in multilingual Guinea-Bissau. Dans : Huss, L., Grima, A.C., & King, K.A. (Éds.). *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalization in Education*, 67-87. Londre : Routledge.
- Benson, C., & Lynd, M. (2011). National Languages in Education in Guinea-Conakry: Re-emancipation in progress?. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(209), 113-129.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Binns, M. (1996). *Guinea* (World Bibliographical Series, vol. 191). Oxford : ABC-CLIO Ltd.
- Blom, E., & Unsworth, S. (2010). Introduction. Dans : Blom, E., & Unsworth, S. (Éds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 5-9). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Brock-Utne, B. (2001). Education for All: in whose language?. *Oxford Review of Education*, 27(1), 115-134.
- Brock-Utne, B. (2015). Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa. Dans : Zajda, J. (Éd.), *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 615-631). Dordrecht : Springer.
- Brock-Utne, B., & Hopson, R. K. (2005). Educational Language Context and Issues in Postcolonial Africa. Dans : Brock-Utne, B., & Hopson, R. K. (Éds.), *Languages of*

- Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations* (pp. 1-22). Le Cap : The Centre for Advanced Studies of African Society.
- Brodal, I. K. (2009). *Le français des étudiants à Dakar : Usages et attitudes linguistiques* (Mémoire de master). Oslo : University of Oslo.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Calosci, A. (2008). *Éducation, culture, développement : quelles relations ? : l'exemple de la Guinée Conakry*. Paris : l'Harmattan.
- Calvet, L. J. (2006). *Towards an Ecology of Languages*. Cambridge : Polity Press.
- Central Intelligence Agency (2018). The World Factbook, Guinea. Consulté le 11 avril 2018, sur <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gv.html>
- Chimhundu, H. (1997). *Language Policies in Africa: Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa*. Harare : UNESCO.
- Constitution de la République de Guinée (2010, 7 mai). Consulté le 7 mars 2018, sur <http://www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=14519>
- Coronel-Molina, S. M. (2014). Definitions and Critical Literature Review of Language Attitude, Choice and Shift: Samples of Language Attitude Surveys. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(2), 25-77.
- Crystal, D. (2011). *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden : Blackwell Publishing Ltd.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dans : Office of Bilingual Bicultural Education (Éds.), *Schooling and language minority students: a theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it Important for Education. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2013). Four Misconceptions About Language Proficiency in Bilingual Education. *NABE Journal*, 5, 31-45.
- Cummins, J. (2017) Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. Dans : García, O., Lin, A., & May, S. (Éds.), *Bilingual and Multilingual Education: Encyclopedia of Language and Education* (pp. 103-115). New-York : Springer.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms By welcoming a Student's

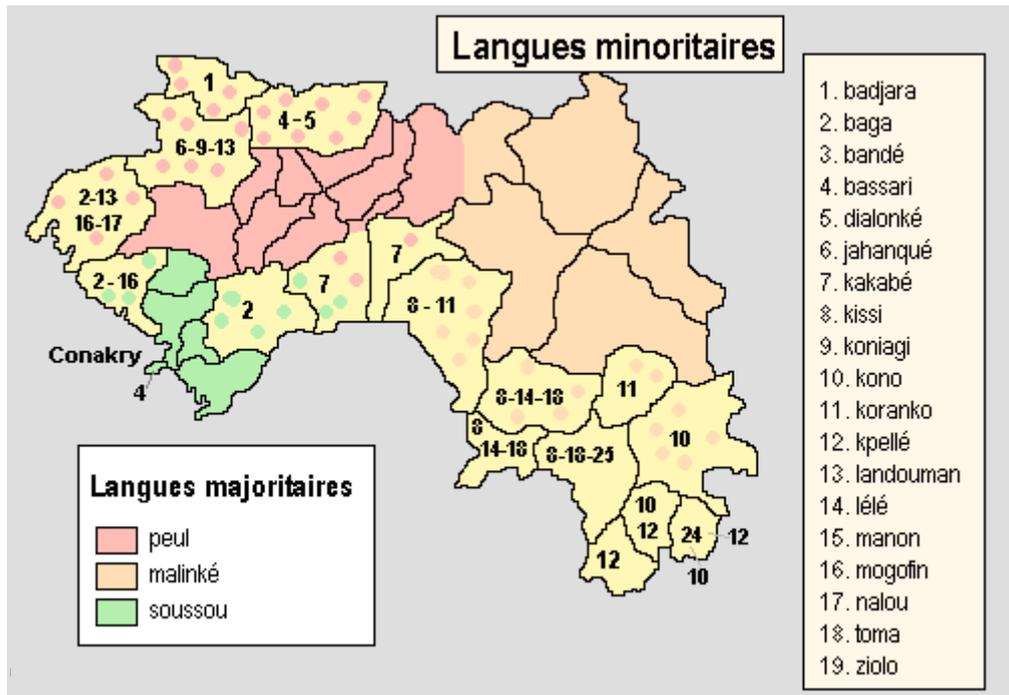
- Home Language into the Classroom, Schools Actively engage English Language Learners in Literacy. *Educational leadership*, 63(1), 38-43.
- Darvin, R., & Norton, B. (2014). Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling. *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 55-66.
- Diallo, A. M. (2002). Langues et enseignement en Guinée. Dans : Holtzer, G. (Éd.). *Recherches sur le français en Guinée* (pp. 43-55). Paris : Annales Littéraires de l'Universités de Franche-Comté.
- Diallo, A. M., & Holtzer, G. (2002). Présentation. Dans : Holtzer, G. (Éd.). *Recherches sur le français en Guinée* (pp. 7-19). Paris : Annales Littéraires de l'Universités de Franche-Comté.
- Diallo, A. O., & Feindouno, J. L. (2015). *La révolution dans le préscolaire en Afrique: Cas de la Guinée-Conakry*. Paris : l'Harmattan.
- Diki-Kidiri, M. (2008). La terminologie culturelle : points de repère. Dans : Tourneux, H. (Éd.), *Langues, cultures et développement en Afrique* (pp. 117-133). Paris : Éditions Karthala.
- Djité, P. G. (2008). *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (2007). Educational Settings and Second Language Learning. *Asian EFL Journal*, 9(4), 11-27.
- Ethische ToetsingsCommissie Linguïstiek (2018). Informatiebrief: Template online vragenlijst. Consulté le 15 mai 2018, sur <https://etcl.wp.hum.uu.nl/informatiebrief/>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R.S. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fägerlind, I., & Saha, L. J. (2016). *Education and National Development: A Comparative Oerspective*. Oxford : Pergamon Press.
- Ferguson, C. A., & Huebner, T. (1996). *Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language in Society, 1959-1994*. New York : Oxford University Press.
- Fleming, M. (2006). L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques. Dans : *Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg* (pp. 16-18). Bruxelles : Eurydice.
- Galligani, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7, 1- 13.
- Garland, R. (1991). The Mid-point on a Rating Scale: Is it desirable. *Marketing bulletin*, 2(1), 66-70.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Groupe de la Banque Mondiale (2018). Population, totale. Consulté le 18 avril 2018, sur <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL>
- Kabbaj, O. (2003). *The Challenge of African Development*. New York : Oxford University Press.
- Kenner, C., & Kress, G. (2003). The Multisemiotic Resources of Biliterate Children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 179-202.
- Komorita, S. S., & Graham, W. K. (1965). Number of Scale Points and the Reliability of Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 25(4), 987-995.
- Le Grand Robert de la langue française (2018). Bilingue. Consulté le 28 avril 2018, sur <https://gr.bvdep.com/robert.asp>
- Le Pichon, E. M. M., & Baauw, S. (2017). Meertaligheid als sleutel tot inclusief onderwijs voor nieuwkomers. Dans : Agirdag, O., & Kambel, E. R. (Éds.), *Meertaligheid en Onderwijs: Nederlands Plus* (pp. 79-89). Amsterdam : Boom uitgevers.
- Leclerc, J. (2015). Guinée-Conakry. Consulté le 20 avril 2018, sur http://www.axl.cefano.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of psychology*, 22(140), 5-55.
- Liu, Y., & Evans, M. (2016). Multilingualism as Legitimate Shared Repertoires in School Communities of Practice: Students' and Teachers' Discursive Constructions of Languages in two Schools in England. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 553-568.
- Mallinson, C., Childs, B., & Van Herk, G. (2013). *Data collection in sociolinguistics: Methods and applications*. Londre : Routledge.
- Mendonsa, E. L. (2002). *West Africa: An introduction to its history, civilization and contemporary situation*. Durham : Carolina Academic Press.
- Ministère de l'éducation et de la culture (1979). La politique culturelle de la République de Guinée. Consulté le 16 avril 2018, sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001341/134151fo.pdf>
- Nations Unies (2002). *Glossaire de termes pour la normalisation des noms géographiques*. New York : United Nations Publication.
- Organisation Internationale de la Francophonie (s.d.). 84 États et gouvernements : Guinée. Consulté le 17 mars 2018, sur <https://www.francophonie.org/Guinee-111.html>
- Oyler, D. (2001). A Cultural Revolution in Africa: Literacy in the Republic of Guinea since Independence. *The International Journal of African Historical Studies*, 34(3), 585-600.

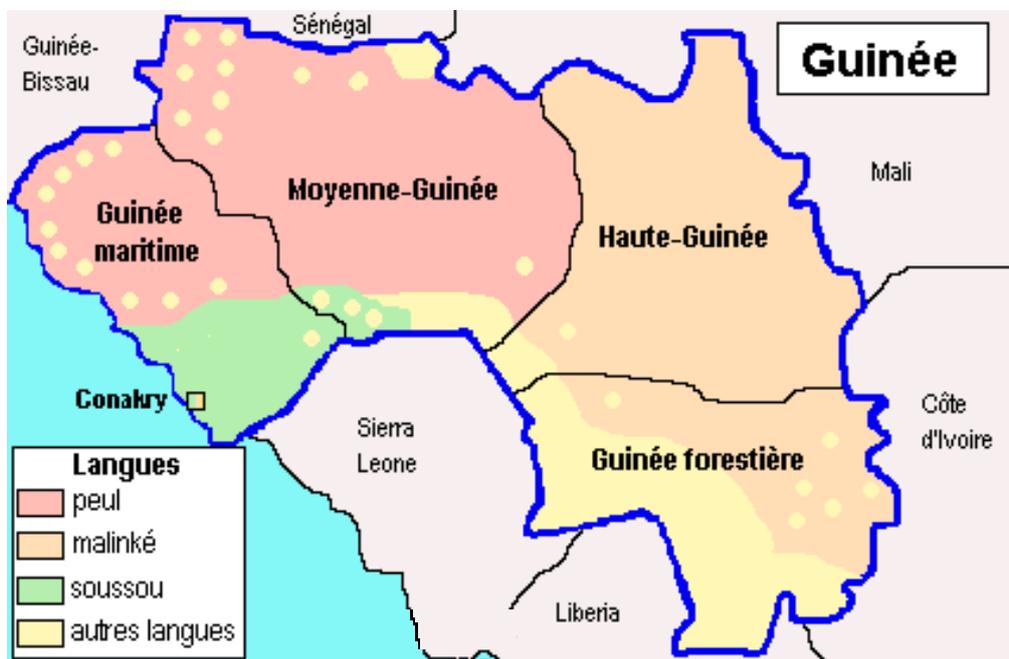
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., & Ong'ele, S. (2016). Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-scale Randomized Controlled Trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60(4), 776-807.
- Quené, H. (2010). How to Design and Analyze Language Acquisition Studies. Dans : Blom, E., & Unsworth, S. (Éds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 269-287). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Rowley, J. (2014). Designing and Using Research Questionnaires. *Management Research Review*, 37(3), 308-330.
- Rozendaal, J.C. (2017). *Le français et le soussou en Guinée : usage et attitudes* (mémoire de bachelor, Université d'Utrecht).
- Sandouno, M. (2014). *Une histoire des frontières guinéennes (années 1880-2010) : héritage colonial, négociation et conflictualité* (thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).
- Sanogo, M. L. (2008). Politique linguistique et Union africaine. Dans : Tourneux, H. (Éd.), *Langues, cultures et développement en Afrique* (pp. 19-34). Paris : Éditions Karthala.
- Seid, Y. (2016). Does Learning in Mother Tongue Matter? Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia. *Economics of Education Review*, 55, 21-38.
- Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2018). Languages of Guinea. Dans : Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Éds.), *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition* (version électronique). Le Texas : SIL International. Consulté le 17 mars 2018, sur <https://www.ethnologue.com/country/GN/languages>
- Skuttnab-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity in Human Rights?* Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Spencer, L., Ritchie, J., & O'Connor, W. (2013). Analysis: Practices, principles and processes. Dans : Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M., & Ormston, R. (Éds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 199-218). Thousand Oaks : Sage.
- The World Bank Group (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington : The World Bank
- Touré, A. (2004). *Parlons Soso : Langue et Culture du Peuple de la Guinée Maritime*. Paris : l'Harmattan.
- UNESCO (2006). World data on Education : Guinea. Consulté le 20 avril 2018, sur http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/SUB-SAHARAN_AFRICA/Guinea/Guinea.pdf
- UNESCO (2014). *Le développement durable commence par l'éducation : Comment l'éducation peut contribuer à la réalisation des objectifs proposés pour l'après 2015*. Paris : UNESCO.

- UNESCO (2018). Guinea : Education and Literacy. Consulté le 7 mars 2018, sur <https://en.unesco.org/countries/guinea>
- UNESCO Institute for Statistics (2018). One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School. Consulté le 9 mai 2018, sur <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- UNICEF (s.d.). Éducation de base et égalité des sexes : Égalité d'accès à l'éducation. Consulté le 5 mars 2018, sur https://www.unicef.org/french/education/index_access.html
- United Nations Development Programme (2016). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York : United Nations Development Programme.
- Walter, S. L., & Dekker, D. E. (2011). Mother Tongue Instruction in Lubuagan: A Case Study from the Philippines. *International Review of Education*, 57(5-6), 667-683.
- Wolff, H. E. (2016). *Language and Development in Africa: Perceptions, Ideologies and Challenges*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Yerendé, E. (2005). Ideologies of Language and Schooling in Guinea-Conakry: A Postcolonial Experience. Dans : Brock-Utne, B., & Hopson, R. K. (Éds.), *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations* (pp. 199-230). Le Cap : The Centre for Advanced Studies of African Society.

Appendice 1. Les langues majoritaires et minoritaires des régions de la Guinée



Source : Leclerc (2015)



Source : Leclerc (2015)

Appendice 2. Questionnaire sur l'emploi des langues dans l'enseignement en Guinée

Chère madame, cher monsieur,

Je suis étudiante à l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas. En ce moment je fais une recherche sur l'emploi des langues dans l'enseignement en Guinée pour mon mémoire de master en linguistique. Pour mieux comprendre l'opinion de la population sur ce sujet, j'aimerais vous demander de remplir le questionnaire suivant. Votre opinion est importante !

Votre participation est sur une base volontaire et prendra environ 15/20 minutes. Il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte. Si vous avez des informations ou des commentaires que vous souhaiteriez nous partager, vous pouvez le faire à la fin du questionnaire. Les résultats seront anonymisés, de sorte que personne ne puisse vous tracer dans mon mémoire.

Si vous avez des questions ou des suggestions, n'hésitez pas à contacter Jolanda Rozendaal (j.c.rozendaal@uu.nl).

Merci beaucoup pour votre participation et merci de répondre à toutes les questions en détail !

Section 1 : permission

- Je donne la permission d'utiliser mes réponses entièrement anonymisées pour la recherche scientifique.
-

Section 2 : informations personnelles

Âge

.....

Sexe

- Homme
- Femme
- Je ne souhaite pas le préciser

Pays de naissance

- Guinée
- Autre :

Pays de résidence actuelle

- Guinée
- Autre :

Section 3 : situation linguistique

Quelle est votre langue première, la langue que vous maîtrisez le mieux (une langue locale est également importante) ?

.....

Comment pouvez-vous lire dans votre langue première (la langue que vous maîtrisez le mieux) ?

		1	2	3	4	5	
Pas	du	<input type="radio"/>	Bien				
tout							

Comment pouvez-vous écrire dans votre langue première (la langue que vous maîtrisez le mieux) ?

		1	2	3	4	5	
Pas	du	<input type="radio"/>	Bien				
tout							

Quelle est la langue nationale de votre région (plusieurs réponses possibles) ?

- Le soussou (ou soso)
- Le peul (ou poular)
- Le maninka (ou malinké)
- Le kissi
- Le kpelle (ou guerzé)
- Le toma (ou lomaghoi)

Quelle langue nationale parlez-vous le mieux (plusieurs réponses possibles) ?

- Le soussou (ou soso)
- Le peul (ou poular)
- Le maninka (ou malinké)
- Le kissi
- Le kpelle (ou guerzé)
- Le toma (ou lomaghoi)

Comment parlez-vous la langue nationale parlée dans votre région ?

		1	2	3	4	5	
Mal		<input type="radio"/>	Bien				

Comment pouvez-vous lire dans la langue nationale parlée dans votre région ?

		1	2	3	4	5	
Pas tout	du	<input type="radio"/>	Bien				

Comment pouvez-vous écrire dans la langue nationale parlée dans votre région ?

		1	2	3	4	5	
Pas tout	du	<input type="radio"/>	Bien				

Comment parlez-vous le français ?

		1	2	3	4	5	
Mal		<input type="radio"/>	Bien				

Comment pouvez-vous lire en français ?

		1	2	3	4	5	
Pas tout	du	<input type="radio"/>	Bien				

Comment pouvez-vous écrire en français ?

		1	2	3	4	5	
Pas tout	du	<input type="radio"/>	Bien				

Section 4 : Langues dans l'enseignement

Selon les informations que j'ai trouvées sur internet, le français est la langue officielle de la Guinée. Les langues nationales sont le soussou (ou soso), le peul (ou poular), le malinké (ou maninka), le kissi, le guerzé (ou kpèlèwo/kpelle) et le toma (ou lomaghoi). La Guinée compte également un grand nombre de langues locales qui sont parlées par un ou quelques groupe(s) ethnique(s).

Combien d'années de scolarisation avez-vous suivies ?

.....

Quelle(s) étude(s) avez-vous suivie(s) ? *

Cochez la/les case(s) qui vous concerne(nt).

- L'enseignement primaire
- Le collège
- Le lycée

- L'enseignement technique et professionnel
- L'enseignement supérieur (l'université)
- Autre :

Où avez-vous suivi votre scolarisation ?

- À Guinée
- Autre :

Avez-vous suivi l'enseignement primaire ?

- Oui
- Non

Quelle langue était la langue dominante dans l'enseignement primaire quand vous l'avez suivi ?

- Le français
- Le soussou (ou soso)
- Le maninka (ou malinké)
- Le peul (ou poular)
- Autre :

Est-ce que vous avez compris tout ce que le professeur disait, quand vous avez commencé dans l'enseignement primaire ?

- Oui
- Non
- Je n'ai pas suivi l'enseignement primaire

Pourquoi/pourquoi pas ?

.....

.....

.....

.....

À votre avis, est-il bien que le français est, pour autant que je sache, actuellement la langue dominante de l'enseignement primaire ?

- Oui
- Non

Veillez expliquer votre réponse.

.....

.....

.....

.....

À votre avis, est-ce que les langues nationales doivent être une matière dans l'enseignement primaire à côté d'autres matières comme par exemple les mathématiques et l'histoire ?

- Oui
- Non

Veillez argumenter votre réponse.

.....
.....
.....
.....

À votre avis, est-ce que le professeur devrait employer une langue nationale en classe ?

- Oui
- Non

Veillez argumenter votre réponse.

.....
.....
.....
.....

Quand et pendant combien d'années ?

.....
.....
.....
.....

Utiliser les langues nationales à côté du français ou seules ? Et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Dans quelles matières ?

.....
.....
.....
.....

À votre avis, est-ce qu'il serait bon d'utiliser les langues locales et nationales plus souvent à l'écrit ?

- Oui
- Non

Pourquoi /pourquoi pas ?

.....
.....
.....
.....

Veuillez indiquer si vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

- 1 : absolument pas d'accord
- 2 : pas d'accord
- 3 : neutre
- 4 : d'accord
- 5 : entièrement d'accord

Le français doit être la langue dominante de l'enseignement primaire.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues nationales doivent être les langues dominantes de l'enseignement primaire.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues locales doivent être les langues dominantes de l'enseignement primaire.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Le français est une langue appropriée pour enseigner d'autres matières comme l'histoire et les mathématiques.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues nationales sont des langues appropriées pour enseigner d'autres matières comme l'histoire et les mathématiques.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues locales sont des langues appropriées pour enseigner d'autres matières comme l'histoire et les mathématiques.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

L'usage du français dans l'enseignement primaire facilite l'apprentissage.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

L'usage de langues nationales dans l'enseignement primaire facilite l'apprentissage.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

L'usage de langues locales dans l'enseignement primaire facilite l'apprentissage.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Le français est une langue importante.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues nationales sont des langues importantes.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Les langues locales sont des langues importantes.

	1	2	3	4	5	
Absolument pas d'accord	<input type="radio"/>	Entièrement d'accord				

Section 5 : Merci beaucoup !

Est-ce que vous avez des commentaires/des questions ? Si vous voulez être tenu(e) au courant, mettez votre adresse e-mail ici.

.....
.....
.....
.....

Appendice 3. Réponses aux questions ouvertes sur les attitudes et opinions

Réponses aux questions ouvertes : avoir compris tout ce que le professeur disait

Question : Est-ce que vous avez compris tout ce que le professeur disait, quand vous avez commencé dans l'enseignement primaire ? Pourquoi/pourquoi pas ?

	Raison
Oui	Parce-que j'étais ponctuel et courageux
Non	Parceque nous ne comprenons pas le français en se moment là
Non	Parce-que j'avais perdu la formation de base en primaire, par la faute de mes parents qui m'ont fait rentrer dans une école arabe dont, je détestais l'enseignement arabe. Car je ne frequentai l'école et j'ai n'est jamais été suivi par mes parents. Aujourd'hui j'ai ce regret malgré, j'ai achevé mes études supérieures.
Non	Je ne comprenais pas la langue enseignée et c'était les premiers cours...il y'a une première à toute c'ose
Non	J'étais petit et je comprenais pas la langue français
Oui	C'était une grande expérience de commencer par le primaire c'est le début des études
Oui	Par ce que je lui suivait attentivement
Non	Du fait que le français était nouveau pour et c'est seulement à l'école que nous l'entendions
Oui	Parceque j'avais Quelqu'un à la maison qui m'assistait avant même quand je rentrais à l'école .
Oui	Pour avoir une notion de base
Non	Parceque je n'etait pas habitué a la langue française
Non	Ce n'est pas le français qui est forcément parlé dans toute les famille. Mn cas je me débrouillais avec le Papa. Et la maman non scolarisé ne pouvait pas respecter ce rythme.
Oui	J'étais dans une école privée. Et à l'époque, à la fin des années 90 il y avait le sérieux dans nos écoles
Oui	Parce que des fois il s'exprimait en langue nationale
Non	La langue française à l'époque n'etait facile à comprendre au primaire car chacun communiquait dans sa langue (ethnique)

- Non Par ce que c'était la première fois que je commence à parler le français.
- Oui Parce que je parlais déjà français avant d'aller à l'école
- Non Le français c'est à l'école et en dehors c'est le poular ou le sousou
- Non Parce que je comprenais pas français
- Non Pour nous faire comprendre, il a fallut qu'il utilise une langue nationale (Peulh ou autre...)
- Non Je ne comprenais pas bien français
- Non Je ne comprenais pas le français
- Oui No comment
- Oui Oui parce qu'ils etaient explicite
- Non Parce-que j'étais au début d'apprentissage d'une langue étrangère différente de celle maternelle le Pular
- Non Parce qu'il était question d'apprendre la langue même
- Oui 1988
- Non Parceque étant un debutant il n'était pas facile pour moi de comprendre une autre langue que le Poular qui était ma langue maternelle.
- Non J'avais des difficultés liees a la traduction
- Non Debuttant
-

Réponses aux questions ouvertes : le français comme langue dominante

Question : À votre avis, est-il bien que le français est, pour autant que je sache, actuellement la langue dominante de l'enseignement primaire ? Veuillez expliquer votre réponse.

Raison	
Oui	Parce-que c'est la langue officielle parlée en Guinée
Oui	Le français
Oui	Actuellement dans l'enseignement primaire en Guinée la langue nationale est formellement interdit dans les classes Surtout dans les écoles privées

- Oui Pour éviter toute polémique
- Oui C'est la langue d'enseignement guinéen pour tout les cycles confondus
- Oui Parce-que c'est la langue de colonisation et cette langue qu'on nous explique à l'école
- Oui Avec l'évolution et la prise de conscience il y'a une amélioration du système éducatif
- Oui C'est à ce niveau qu'il faut se familiariser avec les notions basiques sans quoi ça devient d'en parler comme c'est le cas dans les écoles franco-arabe
- Oui Parceque ça nous permet d'avoir une notion de base dans cette langue que n'est pas la nôtre.
- Oui Parce-que les français ont été notre colonisateur donc c'est préférable
- Oui Parceque le français est la langue officielle de mon pays
- Oui Oui bien évidemment. Présentement les enfants bas âges sont orientés dans les maternelles ou ils apprennent le premier pas de la langue .
- Non Je pense qu'il serait important d'introduire également l'anglais au public comme c'est d'ailleurs le cas dans certaines écoles privées
- Non Parce que c'est elle qui est utilisée dans l'administration
- Oui Depuis plusieurs années nos constats ont révélé, les écoles privée ont permis aux élèves guinéens de se familiariser avec la langue française
- Oui Par ce qu'elle est la langue la plus dominante en Guinée.
- Oui Parce que c'est la langue officielle du pays
- Oui Les enfants vont à l'école pour apprendre à parler le français alors il doivent la parler couramment une fois qu'ils aient atteint la 6ème année.
- Non Il faudrait utiliser la langue maternelle des enfants pour qu'il comprennent mieu
- Non C'est aussi simple, vous savez autant que moi, que la langue maternelle prime sur les langues étrangères, en matière de facilité de compréhension pour les enfants...
- Non Les enfants comprennent mieux quand on leur explique dans leurs langues maternelles
- Oui Car la sciences est en français
- Oui Pas de commentaire

- Non Il faut officialiser une langue parmi les langues parler pour faciliter la communication entre les différentes personnes qui sont guinée
- Oui Étant d'un pays d'une colonie française et la langue administrative et d'échange soit le français permettra aux tout petits de la maîtriser en faisant d'intense lecture
- Oui C'est la langue qui est enseigné en Guinée
- Non les enfants de la primaire entre eux parlent la langue du terroir
- Oui Parceque c'est la langue officielle du pays.
- Non L'emploi du français doit être accompagné d'une langue locale pour une meilleur compréhension
- Oui Ne trouve pas mal
-

Réponses aux questions ouvertes : enseigner les langues nationales comme une matière

Question : À votre avis, est-ce que les langues nationales doivent être une matière dans l'enseignement primaire à côté d'autres matières comme par exemple les mathématiques et l'histoire ? Veuillez argumenter votre réponse.

Raison

- Non Parce-que ya pas une consensuelle pour toutes les ethnies
- Non Si nous voulons comprend autre langue
- Non À mon avis, moi je dirai non on ne peut pas renseigné dans les langues nationale parce-que ça entraîne l'ethnocentrisme dans le pays car la mentalité des guineenne est faible. On ne peut pas faire comprendre à la population de choisir une langue à enseigner, comme par exemple soussou, hélas les peulhs, malinkes ou les autres ethnies vont refusé.
- Non Avec plusieurs langues nationales, s'il faut inserer une langue nationale comme une matiere chacun voudra que ça soit la sienne donc que son enfant apprenne sa propre langue
- Oui Pour faciliter la compréhension
- Oui Je dis oui en instaurant la langue nationale beaucoup de guinéen ne parlerons pas que leur langue
- Non Par ce que la Guinée regorge plusieurs ethnies

- Oui Ça permettra à l'élève de mieux comprendre quelques notions
- Oui Parceque les enfants peuvent vite comprendre les langues locales qu'aux étrangères en leurs expliquant ces matières .
- Oui Car il est bon de comprendre une des langues nationales de ta nation pour pouvoir communiquer
- Oui POur la bonne comprehension
- Non Les langues nationales sont déjà enseignées ou parlées à la maison.
- Non Parce-que cela risque d'accentuer l'ethnocentrisme. Je précise que beaucoup d'enseignants refusent de commenter les leçons en français. Et cela n'a jamais favorisé la compréhension. Donc c'est sans importance d'enseigner dans une langue locale
- Oui Pour faciliter une bonne compréhension
- Oui Pour la meilleure compréhension de ces matière surtout les matières exactes comme chimie, physique, mathématiques et biologie ont doit leur faire savoir dans nos langues nationales
- Oui Car nous avons le droit de savoir comment lire et écrire dans nos différentes langues.
- Non Cela me semble être peu important
- Oui Je pense qu'apprendre une langue nationale différente de la mienne aiderait à consolider la cohésion sociale.
- Oui Cela permettrait de renforcer la cohésion sociale
- Oui Comme affirmé, un peu plus, tout le monde doit avoir une base solide sur sa la langue nationale, lui permettant de maîtriser les langues étrangères ou imposés...
- Non Elles doivent etre les langues d'enseignement au primaire. Le français sera introduit au fur et à mesure
- Non Car, y'a pas qu'une langue national en guinée
- Oui Parceque chaque pays devrait parler sa propre langue
- Oui Pour faciliter la compréhension de la science
- Oui Je dirais en enseignant comme l'histoire et la culture en langue nationale permettra la facilité de compréhension et de maîtrise des matières et les élèves pourront être assistés à la maison par leurs parents qui n'ont pas été a l'école française sur d'autres points

Oui Il est très facile de comprendre dans sa langue que dans une autre langue

Oui ça permettra aux nouvelles générations de connaître leur culture

Oui Elle va faciliter la compréhension.

Oui Favoriserait la compréhension des élèves

Non - Affaiblirait davantage le niveau en français;
- Renforcera la division que les politiciens ont créée;
- Les minorités seront marginalisées;

A moins que le sosso, langue locale de la capitale soit utilisée.

Réponses aux questions ouvertes : employer une langue nationale en classe

Question : À votre avis, est-ce que le professeur devrait employer une langue nationale en classe ? Veuillez argumenter votre réponse. Quand et pendant combien d'années ? Utiliser les langues nationales à côté du français ou seules ? Et pourquoi ? Dans quelles matières ?

	Raison	Durée	À côté du français/ seules	Dans quelles matières
Non	Parce-que c'est pas scientifique	Aucune	Français seul	De manière scientifique
Oui	Nous ne comprenons pas le français en ce moment là	Première partie et la troisième partir	Malinke	Calcul
Oui	Pour mieux faire comprendre certains élèves qui ne comprennent pas certains phrases	Le 5 et jusqu'à l'infini	parce-que la population est habitué à parler le français en employant la langue nationale dans les causeries	Dans toutes les matières
Oui	Pour qu'il puisse mieux se comprendre avec les petits enfants car dans chaque localités du pays il y'a une langue majoritaire	Les 3 premières années du primaire	Utilisée les langues nationales à côté du français s'il y'a nécessité	Éducation civique et morale
Non	Tous les élèves ne parlent pas la même langue	Pour tout le cycle	Pour faciliter la compréhension	Histoire sciences

Non	Il ne doit pas pour moi c'est ce qui fait beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau en grammaire	2 ans	Pour mieux comprendre	Histoire
Non	Pour une bonne compréhension il faut qu'il y est une langue commune pour la communication	6ans	Par ce que ça va faciliter la compréhension	Aucune
Non	Pour éviter les critiques ethniques	Seulement dans la matière de langue et durant ses heures	Avec le français, pour faciliter la compréhension	Langues
Oui	Pour faire comprendre les enfants à la langue étrangère.	Un à trois ans.	Utiliser les à côté du français parce-que ça pourra aider pour mieux comprendre ce qu'on veut dire en français.	Français, histoire et mathématiques.
Oui	Il faut utiliser tout ce qui permettra à l'élève de bien comprendre et expliquer à d'autre et sa fait la fierté de l'enseignant	Bon le primaire et secondaire	Les langues nationales près du français pour la valorisation des langues et facilité la communication par tout	Toutes
Oui	Pas trop mais une manière de faire comprendre Les parties dans lesquelles l'enfant a des difficultés	2 mois	Utiliser la langue nationale à côté du français pour la bonne compréhension	Les exercices sensoriels calcul
Non	L'objectif est d'apprendre la nouvelle langue ou étrangère qui est le français pour une meilleure formation	3	Lorsque qu'un mot n'est pas cerner et qu'il soit nécessaire pour sa bonne compréhension	Français. Biologie.
Non	Il faut éviter à tout prix cela. Parce-que c'est une menace pour la cohésion sociale	Je le déconseille. Et je me battrais contre	En campagne oui, pour trouver une alternative au faible niveau	Toutes
Oui	Pour une bonne compréhension	6	Elle assure la compréhension	Plusieurs

Oui	Comme je viens de le dire dans les autres passages, la langue nationale permette de mieux véhiculer le message en ce qui concerne les leçons	Pendant tous le cycle secondaire ou voir même universitaire	La langue française est beaucoup plus développer, c'est pour cette raison nous devons approcher la langue locale surtout dans les domaines des sciences exactes	Mathématiques, chimie, histoire, biologie, physique et la science informatique
Oui	Pour permettre aux élèves de mieux comprendre le cours	6	Utiliser les langues nationales à côté du français pour mieux comprendre	Toutes les matières
Oui	Se servir d'une langue nationale comme béquille pour enseigner permet de mieux se faire comprendre en cas de difficultés	Quand les élèves ne comprennent pas ce que l'enseignant dit en français, juste ce passage	À côté du français comme béquille	Peu importe la matière, on doit le faire dès que nécessaire
Oui	Pour permettre aux enfants de comprendre le contenu du cours dispensé	Pendant l'explication et pour les deux premières années du primaire	Les deux pour les CP, ça à la compréhension du cours.	Les cours de morale, sciences d'observation, langage.
Oui	Si les élèves n'arrivent pas à le comprendre il peut utiliser une langue nationale pour les expliquer	Tout le cycle	A côté du français	Toutes
Oui	C'est simple, oui, sinon il serait difficile pour lui d'être compris par ses élèves, et même si c'est contre mesure, et son message ne serait bien capté.	Le temps qu'il faudra	Les deux pour un premier temps, car nous sommes administrés historiquement du sommet à la base par le français (langue officielle)	Faute de manuels scolaires, la maîtrise de la langue est importante d'abord (linguistiques).

Oui	Les enfants comprennent mieux quand c'est expliqué dans leurs langues maternelles	au moins les 6 années du primaire	Utiliser le Français à coté des langues nationales	Toutes les matières
Oui	Pour permettre aux enfants de comprendre bien	6ans	Français seule car la guinée n'a pas qu'une seule langue et que la science aussi est en français	Français
Oui	A mon Avis chaque pays devrait parler et écrire sa langue	15	Parceque chaque pays devrait étudier sa propre langue	Dans toutes les matières
Oui	Pour mieux faciliter la comprehension	6 ans	Utiliser ensemble	Le français
Oui	Une langue nationale commune a une région permettra la compréhension	De la 1ere à la 3 ème année	Langues nationales à côté du français bien-sûr pour l'enracinement , la culture et la maitrise primaire de la communication	Histoire science calcul
Oui	C'est celle là qui est mieux pour le apprenants	A tout moment	Parce que c'est mieux d'apprendre dans sa propre langue	Toutes les matières
Oui	pour faciliter l'enseignement	durant tout le cycle de la primaire	mélanger les deux pour faciliter la compréhension	le français
Oui	Parceque cette langue doit être enseigné comme le français.	Duran toute la formation.	Utiliser les langues nationales à-côté du français pour faciliter la comprehension des apprenants.	Les matieres de langue et communicati on.
Oui	Cela augmenterait l'assimilation des cours	6ans	Les deux pour plus de compréhension	Les sciences tehniques
Non	Pas necessaire	La reponse est non	Voir ci-haut	La reponse est non

Réponses aux questions ouvertes : utiliser les langues locales et nationales plus à l'écrit

Question : À votre avis, est-ce qu'il serait bon d'utiliser les langues locales et nationales plus souvent à l'écrit ? Pourquoi /pourquoi pas ?

	Raisons
Non	Parce-que c'est pas tout le monde qui comprend
Non	Nous voulons à prendre autre culture
Non	C'est pas commencé à bas ages
Non	Par ce que je n'opte pas pour l'insertion d'une langue nationale commune dans l'enseignement
Non	On oubliera la langue international
Non	Parce-que les élèves n'auront pas un bon niveau
Non	Parce qu'il n'y a pas une metrise de l'écrit de ces langues
Oui	À cause du bas taux d'analphabétisme
Non	Parceque ça déforme académiquement ton écriture.
Oui	Parce qu'ils nous permet de mieux clarifier les choses
Non	Parceque c'est important
Non	Nous sommes à m école pour apprendre La Science . Pour une formation en langue nationale il ya autre lieu à la maison différents
Non	Ce n'est pas important
Oui	Oui car ta propre écriture est mieux
Oui	Comme je vous ai dis ci-haut, c'est la meilleure façon pour véhiculer le message
Oui	Pour mieux connaître notre langue
Non	Je pense que ça ne servira à rien
Non	L'écrit en langue nationale est plus compliqué. Pour le poular, il existe plusieurs types d'écriture donc la forme en latin, en arabe et l'adlam
Oui	La plus grande partie de la population est analphabète donc cela permettra d'être mieux compris
Oui	Pour non seulement promouvoir la langue nationale, mais aussi faciliter l'usage et la compréhension des langages en milieu local, national...
Oui	Il faut vulgariser les langues nationales

- Oui Pour maîtrisé la votre
- Oui Parceque chaque pays doit utiliser sa langue
- Oui Oui pour faciliter la comprehension
- Oui Pour une maitrise parfaite de la langue nationale sous forme pédagogique et aidera le développement de nos langues sur le plan national qu'international
- Oui Connaître une langue, c'est pouvoir lire et écrire correctement
- Non ça va creer une confusion totale chez les élèves
- Oui Parcequ'il est facile de comprendre dans sa langue que dans la langue de l'autre.
- Oui Pour les besoins de traduction
- Non voir reponses precedentes
-